NEVELÉSÜGYI SZEMLE

III. évfolyam. 1939. május 5. szám

A DÉLMAGYARORSZÁGI NEVELŐK EGYESÜLETÉNEK
hivatalos lapja.

Szerkeszti: TETTAMANTI BÉLA

SZEGED

A mezőgazdasági ismeretek tanítása a szegedi tankerület nevelő iskoláiban*

A mult évben a szakoktatás minden ágazatára vonatkozó tanügyi kérdésekkel foglalkoztunk. Jelen alkalommal ez oktatási területek közül szándékosan fordulunk először a mezőgazdasági felé. A tankerület területén lévő lakosság 60·7 %-a él az őstermelésből, ami az országos átlagnál 8·9 %-al több, viszont a mezőgazdasági érdekeket szolgáló iskolák száma még nem érte el egészen az országos átlagot. Tekintetbe véve e százalékos arányon fölül azt, hogy a telepítések, parcellázások, csatornázási és öntözési tervek valóraválása, általában a mezőgazdaságnak jelentősége ezen a területen sokkal nagyobb, mint az ország több más részén, a mellett hogy szorgalmaznunk kell a mezőgazdasági érdekeket szolgáló intézmények számbeli gyarapítását, az oktatói munka területén is újabb és újabb gondolatokat kell termelni, módokat kell megállapítani, hogy iskoláink méltóan kapcsolódjanak be az egyetemes nemzetépítő munkába.

Amikor a pozsonymegyei Szempcen a XVIII. század annyi érdekes tanügyi kezdeménye közül nálunk elsőnek létesült a Collegium Oeconomicum, a megnyitó ünnepélyen Valero Jakab piarista igazgató ünnepi beszédében többek között arról is szólott, hogy eddigi fiatalságunk alig tudott valamit a helyes gazdálkodásról. Tudatlansággal kezdte örökségé kezelését. Vannak nagy földterületek, amelyek egészen műveletlenek, mert a lakosok a maguk szorgalmával nem igen járulhatnak hozzá a föld termőképességének fokozásához. A 175 évvel ezelőtt vádnak is fölfogható kijelentés a szakbeli tudatlanságról még ma sem évült el egészen.

A szegedi tankerületben 701 elemi népiskola ismerteti egészen általánosságban a mezőgazdálkozás elemeit. Ezek közül 19 nyolcosztályos. A VII-VIII. osztályokban már szakszerű és a gyakorlati életet annyira figyelembevevő az oktatás, hogy előkészítő jellege van a hivatásos foglalkozásra. Ebben a 19 iskolában a VII-VIII. osztályos tanulók száma 939. A nyolcosztályos elemi népiskolából kikerülő tanulók már a 14. életévükkel befejezik iskolai tanulmányaikat. Kívánatos, hogy mezőgazdasági vidékeken a mezőgazdasági népiskolákban vagy gazdasági irányú továbbképzőkben még egy évig tovább tanulják a gazdasági tárgyakat.

Az elemi népiskolák mellett 250 általános továbbképző működik, amelyekben ugyan az oktatás előterében a közismereti tárgyak vannak, de tanítanak mezőgazdaságiakat is. Ezekben az iskolákban a mult évben kísérletet tettünk több helyen arra, hogy a szorgalmi idő megrövidít-

* Elnöki megnyitó a Szentesen 1939. évi április 16-án tartott tankerületi alsófokú mezőgazdasági oktatási szakértekezleten.

tessék és az előírt tananyagot rövidebb idő alatt, heti több óraszámban, végezzék el. Ezekben az iskolákban a tanítás november 1-től március 31-ig tart. A kísérletek természetesen csak olyan iskolákban voltak bevezethetők, amelyekben több tanterem, több tanító van. Még így is mutatkozik sok nehézség. A jelen iskolai évben ezekben a kísérleti iskolákban a heti óraszámot 11-re szállítottuk le. A kísérlettel elsősorban a beiskolázás körül tapasztalt bajokon akartunk segíteni, ami több helyen sikerült is. A továbbiak során megfontolandó az a javaslat, hogy olyan iskolákban, amelyekben a szorgalmi idő nem vonható össze, a gazdasági tárgyak tanítását megfelelő képesítésű vándortanítóval lássák el, aki hat iskolában a hét más-más napján tanítaná a gazdaságtant, míg a közismereti tárgyak tanítása továbbra is az ottani tanítók kezében maradna. Ez a gazdasági szaktanító az iskolai év befejezése után lehetne a körzetben a gazdálkodó szülők tanácsadója, megfigyelhetné tanítványainak az otthoni mezőgazdasági munkálatokban végzett teljesítményét.

Gazdasági irányú továbbképző iskola a tankerület területén Békés megyében 21, Csanád—Arad—Torontál megyében 28, Csongrád vármegye, Szeged, Hódmezővásárhely területén 89, összesen 138 működik. Gyakorlóterületük összesen 121 katasztrális hold. Az átlag 1380 □-öl. Az országos átlagnál 480 □-öllel több. Nincs gyakorlóterülete Békésben 2, Csanádban 2, Csongrádban 4, összesen 8 iskolának. A gazdasági irányú továbbképzőben a súlypont a gazdasági tárgyak tanításán van. Az oktatás eredményét itt-ott még károsan befolyásolja az a körülmény, hogy nincsenek eléggé fölszerelve szakkönyvekkel a tanítói könyvtárak és a tanulók sincsenek eléggé ellátva tankönyvekkel. Haladás azonban ezen a téren is észlelhető. A tanítói könyvtárakba mindenütt beszerezték a földmivelésügyi minisztérium kiadásában megjelent három kötetes Gazdaságtant, a Gazdasági alapismeretek, a Kis kertész, Termesszünk gyümölcsöt című és több más mezőgazdasági tárgyú munkát. Több iskola rendelte meg a Duna—Tiszaközi Mezőgazdasági Kamara hivatalos lapját. Takarékossági okokból néhány évvel ezelőtt bizonyos fokú visszaesés állott be ez iskolák fejlesztésében, mert ahol a tanulók száma nem érte el a negyvenet, ott az általános továbbképzőt állították vissza.

A régebbi önálló gazdasági népiskolák ebben az évben új elnevezést kaptak, mezőgazdasági népiskolák lettek. Számuk tankerületünkben 14, és pedig: Békésben 6, Csanádban 2, Csongrád megye és Szeged területén 6. Együttesen 2256 fiút, 2803 leányt nevelnek. Gyakorlóterületük 357 kat. hold és 1300 □-öl. Átlag 25 kat. hold és 893 □-öl. Kétségtelen, hogy a 12—15 éves gyermek mezőgazdasági irányú előkészítését legjobban ez az iskola teljesíti, hivatástudatát leghatékonyabban ez fejleszti. A nyári félévben a heti 5 órából 4, a téli félévben a heti 10 órából 5 esik a fiúknál és leányoknál minden osztályban a gazdasági gyakorlati ismeretek tárgykörére. Ez már nemcsak mélyíti és bővíti az elemi iskolában szerzett tudást, hanem az élethivatáshoz, a föld megműveléséhez szükséges gazdasági alapismeretekkel és készségekkel az életre is ellátja a tanulókat. Gyakorlati alapon nevel a föld szeretetére és ezen keresztül a nemzeti életközösségre. Munkájában gátló körülmény az, hogy főképen városokban olyan elemeket is be kell fo-

gadnia, amelyeknek semmi kapcsolatuk nincs és a jövőben sem lesz a mezőgazdasággal.

Elemi mezőgazdasági ismereteket tanítanak gyakorlattal összekötve a polgári iskolákban is. A tankerület 17 fiú polgári iskolája közül csak 13-nak van egy-két kat hold gyakorlóterülete. Még nem ment át az életbe az 1927. évi XII. t. c. 13. §-ának e) pontjában foglalt az a rendelkezés, amely szerint a község köteles a gyakorlati gazdasági oktatás céljaira az iskolához közelfekvő művelésre alkalmas legalább 2 kat. hold területet adni. Különleges helyzete van e tekintetben a tótkomlósi polgári fiúiskolának, melyet a község 35 kat. hold földdel és kellő felszereléssel látott el.

A többi helyen az iskolától néhány kilométerre fekvő sokszor egészen gyenge minőségű föld a gyakorló terület, ezt is bérbe adják részes gazdálkodásra, és a tanulók e területeken úgyszólván csak szemléleti oktatásban részesülnek a tótkomlósi iskola kivételével, ahol okl. gazda és pedagógus tanítja a mezőgazdaságtant. Igaz, hogy a többi iskolában viszont szaktanár nincsen. A polgári iskolai tanárképző csak a legutóbbi időben gondoskodik arról, hogy ilyeneket képezzen. Addig is a szünidei tanfolyamok rendezésével próbálnak a tanárhiányon segíteni.

A tankerület 22 polgári leányiskolája közül 14-nek van 2—300 □-öles telke, amelyben a IV. osztályos növendékeket tanítják kertgazdaságra.

Mindezekben az iskolákban a mezőgazdasági oktatást a jelen iskolai évben, vagy a közelmultban kibocsátott utasítások szabályozzák. Így a népiskolák VII-VIII. osztályának tanterve az 1937—38. évben, az általános továbbképzőké 1936—37-ben lépett életbe, a mezőgazdasági népiskoláé a jelen iskolaévben, a polgári fiúiskolák mezőgazdasági gyakorlóóráinak felhasználását irányító rendeletet 1935-ben adták ki.

A mezőgazdasági szakirányú oktatás a népiskolai intézményekben a 12—15 éves tanulókkal foglalkozik. Legnagyobb százalékban természetesen a gazd. irányú továbbképzőben és a mezőgazdasági népiskolában.

Ami ezekben az iskolákban folyik, nem a szó valódi értelmében vett szakképzés. Ezek nevelő iskolák: a tanítás középpontjában a mezőgazdasági szaktárgyak vannak, de tekintettel kell lenni a lélek egészét művelő feladatokra épen úgy, mint arra, hogy a gyakorlati életre készítünk elő. Amit el akarunk érni: beállítottság a mezőgazdasági életre. Amint az egyik hivatalos utasítás is mondja: ez az oktatás-művelés azt célozza, hogy a tanuló szeresse meg a hazai rögöt, becsülje meg a tisztességes, becsületes munkát és kedvelje meg a gazdálkodást. Ezek a tanulók még innen vannak azon a koron, amelyben szó lehet valódi szakképzésről. Nagyon megszivlelendőnek tartom mindazt, amit az új Utasítások a nevelőlehetőségek kihasználásáról mondanak, elmélkedésre méltó mindaz a sok nevelőszempont, amelyet ajánlanak. A nevelői munka az egész emberre vonatkozik, testi-lelki erőinek kifejlesztésére, erkölcsiségének jellemének kialakítására. A szakismereteket ez az erkölcs, ez a jellem teheti csak igazán hatékonyakká.

b) Ezekben az iskolákban a 15. évben befejeződik a rendszeres oktatás. Bármennyi ismeretet visznek magukkal a tanulók az életbe, nem lesz az annyi, amennyire majd szükségük lesz. Keltsen bennük az iskola a tanítási anyag kiszemelésével, az oktatói munka módszerével, készségek kifejlesztésével vágyat az önképzésre. Az volna kívánatos, hogy a leendő földmívesek, kisgazdák minél nagyobb számban kerüljenek a gazdasági szakiskolákba, a szakintézményektől rendezett tanfolyamokra, azért már a nevelő iskolákban ismertessék meg velük ezeket az intézményeket, szoktassák rá megfelelő szakmunkák olvasására, adjanak teret beszélgetésben, munkában, cselekvésben egyéni felfogásuk lehető érvényesítésére. Tegyék szellemüket rugalmassá, a haladásra fogékonnyá, hogy majdan le tudják győzni az életben azt a nem mindig hasznos túlzó konzervativizmust, amellyel talán a szülői ház gazdálkodásában találkoznak.

c) Az önképzés vágyának élesztője és állandó szítója az élethivatás tudata. Ennek a hivatástudatnak vannak értelmi elemei, amelyek majd később, a serdülés éveinek elmultával esnek nagy súllyal a latba, de vannak érzelmi szálai is, és ezeket erősíthetik a nevelők első sorban az iskolakötelezettség éveiben; azt, hogy kedvvel dolgozzanak a tanulók a gazdaságban, érdeklődjenek annak minden részlete iránt; legyen alkalmuk egyéni munkájuk sikerét élvezni. A sikeren érzett öröm a hivatástudat egyik legerősebb érzelmi eleme. A mezőgazdasági viszonyok vidékenként különbözők. A nevelőnek a tanítás anyagát azoknak megfelelően kell kiszemelnie. Nem általánosságokkal és nem exotikumokkal, hanem csak a helyi adottságok figyelembevételével tudja tanítványában az érdeklődést felkelteni, tud olyan érzésmódot kialakítani, amely növendékét egész életére a földhöz köti. Van az oktatónak szabadsága az anyag kiszemelésére, de felelősség terheli. Az érzelmi élet mélységeiben gyökerező élethivatás tudata űzi, hajtja majd később a tanulót életcélja felé; kényszeríti, hogy minden erejét, minden tehetségét annak szolgálatába állítsa. Csak akiben ez megvan, becsüli meg a földet, ragaszkodik hozzá a végsőkig, tud vele együttélni s tud érte áldozatot hozni. A mezőgazdasági szaktárgyak oktatása akkor éri el igazán a célját, ha a magyar gyermekeket a magyar föld, a magyar mezőgazdálkodás szerelmeseivé neveli.

d) Mind e hatások elérésében felmérhetetlenül jelentős tényező a nevelő életstílusa. Az a szellemi-erkölcsi magatartás, amelyet alakít a tudás; az, hogy lépést tart a tanítandó ismeretekben a kor követelményeivel, de gyökeresít a tisztult érzésvilág, amelynek összetevői a keresztény erkölcsi érzület, fajtánk szeretete, rendületlen hűség minden magyar értékhez, és nem utolsó sorban a tanítványok megbecsülése, megértése, gondos felkarolása; cselekvővé teszi pedig az építő munkában az akadályoktól vissza nem rettenő, kitartó akarat. Életstílust, amely másokban is életet fakaszt, csak ilyen lelkiségben érlelődött meggyőződés nevelhet. Vélemények, egyéni nézetek csinálhatnak divatot; a divat máról holnapra változik, a komoly életstílus magasan felette van a divatnak. Életstílus: kis és nagy dolgokban egyaránt megtartani a helyes szemmértéket. Valami nagy szellemi erkölcsi, de inkább erkölcsi

előkelőség, amely minden hivalkodás nélkül vonz. Aki követi, talán nem tudja szavakba önteni, hogy miért teszi, de érzi, hogy nem állhat neki ellen. Mágnes, és nincs hatásosabb nevelő ennél a magnetizmusnál. A nevelőnek legyen stílusa napi rendjében, a hétköznapi élet aprólékos ügyeinek elintézésében. Nincs alkalma világgá kürtölhető dolgok kitervelésére, véghezvitelére, de munkája reklám nélkül is nagyobb értékű sok másénál, ha életstílusával szebbé, jobbá, emelkedettebbé teszi sok-sok fiatal magyar lélek életét. A 12—15 éves ifjú lelki alkatánál fogva jóval fogékonyabb mások életstílusa iránt, mint a fiatalabb. Ez még a külsőségeket utánozza, de a nagyobb ösztönszerűen megérzi az erőt, mely az életstílust irányítja. És ez az erő imponál neki. A stílusban az életegység hat.

Abban a reményben jöttünk Szentesre, hogy az itt szerzett benyomások, a genius loci, új indításokat ad, egyre termékenyebbé, életszerűbbé és így a nemzeti közösség számára is hesznosabbá teszi alsófokú mezőgazdasági oktatásunkat. Ebben a reményben nyitom meg az értekezletet.

Dr. Kisparti János.

Néhány szempont az alsófokú magyarnyelvi oktatáshoz

Az *Utasítások* vonatkozó részei annyira világosak, hogy alig szorulnak magyarázatra, a gyakorlatban mégis azt kell látnunk, hogy az alsófokú tanítás a tantárgyfelosztás mostohagyermeke. Nem egyszer óraszámkitöltő szempontok döntik el, hogy ki lesz az I-III. osztályban a magyar tanár. „Magyarul minden tanárnak kell tudni." — bölcselkedik ilyenkor az igazgatói lelkiismeret. Az irodalommal foglalkozó magyar tanár — különösen, ha már egy-egy szép érettségi emlékével gondolhat a felső osztályok diákot és tanárt egybefoglaló magyar óráira, — a magyar irodalomban lépten-nyomon megnyilatkozó sorskérdések nevelő erejére — csaknem önvigasztaló belenyugvással „száll le" a kicsinyek közé és vállalja a nyelvtan, az olvasmányfeldolgozás aprólékos, mondhatni anyáskodó munkáját. Itt az anyáskodón van a hangsúly, mert csak ez a babusgató, óvó szeretet, kicsi dolgokban is nagyot építő aggódás példázza némikép azt a megosztott, sokfelé figyelő, sajátos céljairól látszólag lemondó munkát, amelyet az alsófokú magyarnyelvi tanítás igényel.

Jelenti az anyanyelvnek nemcsak mint nemzeti bélyegnek szeretetét, de mint mesterségbeli eszköznek megbecsülését is. A szobrász, az asztalos, a kovács, de minden anyagot formáló mívesember csak akkor és úgy tudja a maga szolgálatába állítani, a cél gondolatával átlelkesíteni a holt anyagot, ha tisztában van ennek minden szerkezeti titkával és lehetőségével. Mennyivel odaadóbb nyelvi ismeretet, nyelvvel való bánnitudast követel az anyanyelvnek tanítása a középiskolai tanártól!

Amikor a magyar tanár az Utasításoknak megfelelően vállalja ezt a nyelvmegőrző, szólásjavítgató és kifejező készséget gyarapító munkát, a hivatalos előírás teljesítése mellett csak a mesterségbeli „szakbecsületnek" tesz eleget. Így érezte ezt mindig a magyar középiskolai tanárság, hisz soraikból kerültek ki a magyar nyelv tudós búvárlói és íróművészei Gyulai Páltól Beőthy Zsoltig, Riedl Frigyesig, Gombocz Zoltánig; hogy a nagy halottak mellett a magyar irodalom és nyelvészet mai mestereit, az új magyar tanárnemzedék vezetőit ne is említsük. Ma az apostoli küldetés megszállottságával kell ezt a munkát végeznünk, hisz megsokszorozódtak azok a bontó tényezők, amelyek körülöttünk tervszerű támadásokkal gyengítik a magyar nyelvet, az annyiszor megénekelt nemzeti őrlelket. Vállalnunk kell tehát ezt a nyelvmesteri, sokszor kicsinyesnek látszó malomtaposó munkát nemcsak azért, mert ez hivatalos követelmény velünk szemben és kötelességünk a többi kollégával, a többi tantárgy nyelvi formáival szemben, hanem bizonyos fokig történeti felelősségből is. Rajtunk keresztül állandósul, erősödik testvértelen anyanyelvünk a bennünket ostromló idegen hatalmak, érdekek és nyelvek bábeli zűrzavarában.

Persze a középiskolai oktatás magasabb célkitűzései és irodalmi igényei új követelmény elé állítják a kisdiák hazulról, elemiből hozott nyelvi készségét. Megértő odahajlással, adottságaik átértésével teremtsük meg az áthidalást; ne rettentsük vissza őket attól, hogy merjenek beszélni, engedjük, hadd meséljék el kicsi életük nagy csodáit. A nyelvtani órák megbeszélésein a példák összehordása sok alkalmat ad a maguk és környezetük nyelvének megismerésére, javítgatására, hozzánk emelésére. A dolgozatjavítások, otthoni fogalmazások és közös megállapítások lépten-nyomon kínálják az alkalmat egy-egy nyelvi forma megbeszélésére, alkalmatlanságának vagy használhatóságának tudatosítására, a rokonértelmű szavak megfigyeltetésére. Nyissuk rá a diákgyerek szemét a kifejezések és kifejezési lehetőségek gazdagságára, az „éppen jó" találó fordulat megbecsülésére. Szorgalmazzuk a legáltalánosabb nyelvi közhelyek gyűjtését és begyakorlását.

Természetesen tanításunk nem merülhet ki ebben a nyelvi „mindenes" és valamennyi tantárgyra hasznos szerepben. „A száj a szív bőségéből szól" útmutatása szerint a lélek gazdagítása, a gyermek érzelmi világának színezése, képzeletének gyarapítása lesz olvasmánytárgyalásunk célja. A magyar mesevilág kincseit ne csak tárgy szerint ismertessük meg tanulóinkkal, hanem neveljük őket érzelmi állásfoglalásra, az örök jó szeretetére, a gonosz gyűlöletére. Igyekezzünk őket ráhangolni (szóról-szóra: nyelvi előadásunkkal is) a mesehősökkel együttérző lélekrezdülésekre, hisz ez a mások sorsával való egybefonódás lesz a gyökere esztetikai fogékonyságuknak és embertársainkkal szemben való erkölcsi magatartásuknak. Ezeknek a mesés küzdelmeknek hősi lendülete fűti majd saját sorsvállalásukat, amikor birkózva kell győzniök, apró vereségek, sőt porbaalázások után is hinniök kell az örök jó végső győzedelmét. Elsősorban ez az érzelmi megindítás a forrása, egyben célja is a meseolvasmányok helyes tárgyalásának; eredménye pedig a gyermek belső világának kitárulása. A mesehősök így nemcsak olvas-

mánytárgyak lesznek, hanem világképének el nem mosódó kísérői maradnak. — Még a történeti tárgyú olvasmányoknál sem a tárgyi ismeretközlés lesz a magyar órák főcélja. Ez persze nem jelentheti azt, hogy téves történeti adatokon épüljön tanításunk, csak azt hangsúlyozzuk, hogy elégedjünk meg a legszükségesebb tér- és időbeli adatközléssel. Ezeknek szélesítése, gyarapítása és mélyítése a történeti szaktanítás feladata. A miénk a nagy történeti események hősi mozzanatainak kiemelése, a magyar mult sorsintézőinek és történeti elrendelésük hordozóinak bemutatása. Sajnálhatjuk, hogy még mindig nincs magyar Livius, aki a nagy önfeláldozók, népvezetők olyan arcképcsarnokát festené meg, mint a római virtus művészi ábrázolója. Ilyenfajta olvasmányainknál érezzük igazán, mit jelent az írásművészet. A fordított forrásszövegek után egy-egy nagy írónk történeti bemutatására varázsütésszerűen összpontosul az osztály figyelme és tárul meg a gyermeki lélek, hogy magáévá tegye közös multunk nagy tanulságait. Ragadja meg a tanár az ilyen szerencsés eseteket, hogy előadása nyomán hallgatói lelkébe lopja multunk mithikus mozzanatait és epikus leegyszerűsítését. Ezek nélkül egészséges népi köztudat és hódító nemzeti hivatásérzet el sem képzelhető. — Még a sarkaiból kifordult Oroszországról is azt olvashatjuk, hogy „Sztalin divinációjában az erőszak oltárra emelésén kívül egy új politikai s nemzeti mithosz szükséglete jelentkezik s e mithosz áttevődik már a vallási szférák közé."[1]) Mennyivel alkalmasabb erre a mithikus beállíthatóságra a magyar történet a maga nagyszerű hőseivel, akikről az eszmék és eszmények önfeláldozó szolgálata sugárzik felénk! Itt nemcsak a hősmondák félistenei jöhetnek számba, hanem nemzeti történetünk hősei szinte egytől-egyig alkalmasak az ilyen freskószerű, nagyvonalú ábrázolásra. A történeti olvasmányoknál tehát nem az események rögzítése és egybefogása lesz a magyar óra lényege, hanem a gyermeki lélek hősigénylésének kielégítése, a nemzeti sorsközösségbe való belenevelés történeti hagyományunk tudatosításával. Így alakul majd ki az az érzelmi és meggyőződésbeli köznevelteség, amely egyértelműen tud és mer sorsdöntő kérdésekben állást foglalni, nemzeti eszméket önfeláldozóan szolgálni. Míg a történeti olvasmányokkal nemzeti multunk nagy hullámzásait élettük át tanulóinkkal, az egyetemes magyarság sorsközösségét kell hangsúlyoznunk *„A magyar föld és népe"* cím alatt tárgyalt olvasmányoknál.

Ezeknél nagy a tanár csábítása arra, hogy csak néprajzi különlegességekben, vagy gyöngyösbokrétás ábrázolásban mutassa be a falu életét, a magyar föld egy-egy részét. A mai magyar élet zűrzavaros útkeresését mindig és mindenképen távol kell tartanunk az iskolától, azonban a falu életének népszínműves, elgyönyörködtető bemutatását fel kell váltania minden dolgozó magyar réteg megbecsülésére, istápoló gondoskodására előkészítő szociális nevelésnek. A középiskola tanulóanyaga már régen nemcsak a középosztály fiaiból toborzódik. Az itt feltörő nemzedéket semmiképen sem szabad elválasztani, vagy éppen szembeállítani azzal a kibocsátó társadalmi réteggel, amelynek nem gyökértelen tüntetőkre, de multjukat megbecsülő, környezetük sorsát

1) Magyar Szemle 1938. I. 8. l. Cogolák L.: Az orosz vallási viszonyok.

továbbépítő öntudatos polgárokra van szüksége. A nyilvános középiskola szociális kiegyenlítő szerepét szolgálja a tanár, ha ezeken az órákon diákjai szívébe tudja lopni a becsülettel végzett bármilyen munkának, mint egyetlen értékmérőnek elismerését, a szeretet jegyében vállalt közösségi szolgálatnak gondolatát. Ha a történeti hagyományokba való belenevelés a gyermeki lélek mélységét alapozta, az ilyen egybefoglaló honismeret szociális érzékenységét és felelősségét ébresztgeti. Ne tapadjunk a könyvben található olvasmányi szöveghez csupán — a tankönyvekkel még sokáig lesznek nehézségeink! — és találjunk módot a földműves élet szokásos bemutatása mellett a magyar iparos és kereskedő tisztes hagyományainak és sürgető feladatainak hangsúlyozására. Sajnos, ma nemcsak a foglalkozási rétegződésre, hanem a magyar élet kisebbségi formáira is utalnia kell annak a tanárnak, aki az egyetemes magyarság élethullámzásába akarja tanulóit beállítani. A megszállott területi magyarság és idegen földrészekre szakadt véreink életének bemutatása ne sekélyesedjék el hazafias szólamokban, hanem a tragikus mozzanatok mellett mutasson rá azokra a nagy erkölcsi értékekre (a kisebbségi élet felelőssége, az újrakezdés bátorsága, az új körülményekhez alkalmazkodó rugalmasság, stb.), amelyekkel sok esetben előttünk jár ez a magyarság és megvilágító példát mutat a boldog birtokosoknak.

Szándékosan hangsúlyoztuk a kimondottan nevelő szempontokat, egyrészt, mert ezen a fokon nincs különösebb szaki szempontja a magyar nyelvi oktatásnak (a nyelvtanításon kívül) és így teljességgel nevelői célokat szolgál, másrészt, hogy rámutassunk azokra a rétegződésekre és egybefonódásokra, amelyek éppen ennél a tárgynál színezik, mélyítik, nehezítik a tanár munkáját. A nyelvápolás tárgyi ismeretközlés, erkölcsi nevelés és esztétikai útmutatás közül nem törhet egyeduralomra egyik sem, a tanár mértéktartó szempontjai teremtik meg közöttük az egyensúlyt. Hisz itt és mint mindenütt, a tanár személyisége az eleven oktatás nyitja. Ennek az önnevelésre, állandó mélyítésére, nem csökkenő problémaéhségére van szüksége annak a magyar tanárnak, aki *minden* diákjának *mindene* szeretne lenni. A sokoldalúság hangsúlyozása nem visszarettentés akar lenni, hanem felelősségre ébresztés, a praktikus methodikai kérdések elhallgatása nem akarja ezek mellőzhetőségét jelezni. Itt most azokat az elvi elgondolásokat és célkitűzéseket kellett kiemelni, amelyeknek irányítaniok kell gyakorlati tanításunk mesterségbeli fogásait.

Éber János.

A liceum sorsa

Nem célunk sem újat mondani, sem javaslatokat tenni, jóslásokba sem bocsátkozunk, csupán felszínen tartott gondolat-vezetéssel figyelemmel kísérjük az új iskolafaj körül tarajosodó hullámokat.

A liceum sorsa egybakapcsolódott a tanítóképzés sorsával azáltal,

hogy a még meglevő tanítóképzés átszervezésével a magyar törvényhozás a tanítónevelést tanítóképző-akadémiára bízza, ennek tagjai előzőleg liceumi érettségit tesznek.

A történeti hátteret néhány vonással vázolva, el kell mondanunk, hogy a tanítóképző-intézeti tanárok kezdettől fogva érezték annak nehézségét, hogy 5 év alatt nem tudnak olyan tanítókat nevelni, akikről megnyugvással elmondhatták volna: teljes felkészítéssel bocsátom ki a tanítói hivatás betöltésére. Ennek az érzésnek a súlya alatt állandóan törekedtek a képzés keretеinek kitágítására, jól emlékezve arra, hogy 1923-ban a közoktatásügyi kormányzat is 6 éves tanítóképzéssel ajándékozta meg a tanítók tanítóit, amikor a nemzeti újjáépítés korszakában a tanítókban a romok eltakarításának és az akkor sokat emlegetett „kultúrfölény" megtartásának nélkülözhetetlen munkásait ismerte fel.

A magyar tanítók is eszméltek megnövekedett jelentőségükre, s hogy egyre növekedett feladataik megoldását nemzetük számára biztosíthassák, emelkedést kerestek mind külső elismertetésben (érettségi útján), mind műveltségben (egyetemi tanulás által), mind pedig társadalmi helyzetükben hivatali helyükön való magasabbra jutással. Érettségit és egyetemen befejeződő képzést követelt a tanítók egyeteme.[1]

A tanítóképzős tanárok maguk is alaposabb tanítónevelésre törekedve, keveselték az 5 éves tanulmányi időt, de ellenállottak annak a a követelésnek, hogy a tanítóképzés egyetemen történjék, nem ugyan helyzetük érintetlenségének megóvása, hanem inkább a tanítónevelés gyakorlati követelménye és a főiskolai nevelési eszmény szolgálása között nyilvánvaló nagy távolság miatt. A gimnáziumi érettségit sem tartotta megfelelő alapnak a gimnáziumi oktatásnak a mindennapi nemzeti szükségletektől elvonatkoztatott jellege miatt.

Később a két érdekelt fél: a tanítóképző-intézeti tanárság és a tanítók álláspontja összeért, úgy, hogy az 1938. évi XIII. és XIV. t. c. egyező elvi alapon találta a tanítóképzés összetartozó tényezőit. A két törvénycikk minden nevezetes érdeket meghallgatott és minden jelentős, kívánatosnak tekintett újítást elvállalt az érzett szükségletek kielégítése céljából, azzal, hogy a XIII. t. c.-kel gyakorlati irányú *liceumot,* a XIV. t. c.-kel pedig *tanítóképző-akadémiát* szervezett.

Az élet egyre sebesebben változó szükségletei és a velejáró feladatok miatt 20 év óta sűrűn érkezett tanítástervek aggodalmaskodóvá tették a nevelésügy szakembereit, sok esetben a szülőket is, mert egy-egy újítás nem egyetemes átszervezésben, csak részletben jelentkezvén, az élet próbáján életképtelennek bizonyult. Ezek a tanítástervek egyes (néha új) iskolafajokban vagy — fokon hoztak ugyan létre több-kevesebb változást, de, mert sürgetésre jöttek létre, hamar lemérhető kedvező eredményt vártak tőlük. Ha felülről nézzük az iskola és az élet egymásra feszülő viszonyát, észre kell vennünk a szüntelen versenyt az iskolák tanulmányi rendjét meghatározó tanítástervek és a jelentkező életszükségletek között. Mivel éppen a gyors élet miatt nincs türelem

[1] L. a t. jékoztatást a Nevelésügyi Szemle 1937. évf. 1. sz.-ában: dr. Juhász Béla: Tanítóképzésünk megoldásra váró kérdései.

1—1 tanítástery kipróbálására, de már néhány kudarcot megértek, az emberek eleve szigorú bírálattal, elutasító magatartással fogadnak iskolaügyi javítási kísérleteket, feledve, hogy végeredményben minden tanítástery annyit képes használni, amennyire *jól* alkalmazni tudják. A világos fejű ember — óva magát a megszokott lengés erejétől — tudja, hogy a tanítástery keret, amelyet okos alkalmazással ő tölt meg tartalommal. Persze nem egyszer megesik, hogy az érvényesülni akaró tartalom szétfeszíti a megrokkant, korszerűtlenné vált keretet.[1]

Csak ezzel a lelki magatartással magyarázható a sok óvakodás, aggodalmaskodás és kiegészítéseket. idő előtt sürgető nyugtalanság, amely a liceumot is fogadta s amely a tanítóképző-intézeti tanárok körében is kísértett.[2] E miatt volt arra szükség, hogy ez új iskolafajjal kapcsolatos szándékokat fejtegetve, egyetemes *nemzeti* érdekekre mutasson rá *Imre Sándor* a liceumnak iskolaszervezetünkbe való bevezetésével; ezzel eloszlatta a meredező komoly kétségeket, feloldotta a fogadtatás feszültségét és az egész kérdést kiemelte szűkkörűségéből, alacsony helyről való szemléléséből.[3]

Természetes tünetnek tartjuk, hogy a tanítóképző-intézeti tanárok a régi, most eltünésre ítélt tanítóképzés sok szép és jó emlékének még eleven hatása alatt ragaszkodnak ahhoz az elismert meggyőződésükhöz, hogy a tanítónevelés huzamosabb ideig tartó tevékenység által lehet csak jó. Sokat megértet velünk a jelszó ereje is, amely úrrá lett a lelkeken, amely szerint tanítóvá valaki csak határozott, tartós időn *csak* erre a célra néző, tudatos előkészítéssel lehet, s hogy a sokakban csak vélemény alakjában élő nézetüket erősítsék, nem azt keresik a liceumban, amit a törvény beleiktatott, hanem azt, ami felfogásuk szerint belőle hiányzik. S mindezt akkor, amikor még sem végleges tanítástervi utasítás általánosan nem ismert, sem az oktatásban nagy jelentőségű tankönyveink még nincsenek. Hogy csak egyet említsünk, a tanítóképzés tengelyében kétségtelenül a gyermek, a nevelés tárgya iránti érdeklődés felkeltése áll; ezt az eddigi képzés a tanítóképző gyakorló-iskolájában való látogatás által szerezte meg növendékeinek, a tanítójelölteknek. Ámde a liceum mellett nincs gyakorló iskola, tehát úgy vélik: elégtelen vagy inkább hiányos lesz e miatt a tanítóvá érlelés folyamata. Ilyenkor szem elől vész, hogy a törvény határozottan megjelöli: „A liceum feladata, hogy a tanulót ... a családi és az iskolai gyermeknevelés szükséges alapismeretek tanításával magasabb nevelési szaktanulmányokra előkészítse“ ... Elesik a vád: íme, a liceum elindítja növendékeit a tanítóvá fejlődés útján, mert rendszeresen tanítja a gyermek testi és lelki jelenségeit, fejlődési törvényeit, nevelési ismeretekre oktat, ame-

[1] Erről beszélve, vonzza az embert a feladat, hogy egyszer tüzetesen vizsgálja: mi módon lehetne a tanítástery és az élet egyenlőtlen versenyét egészséges mederbe szorítani és tartós megoldást találni a tanítástery-elmélet bővítésével.

[2] Tárgyias módon tárta fel a kifogásait és adott határozott javaslatokat: dr. Somos Lajos, Mennyiben szolgálja a liceum a tanítóképzést? címen (Magyar Tanítóképző, 1939 1. sz ; a Lapszemle ismerteti e számunkban.)

[3] A tanítóképzés és a liceum c. értekezésével (Magy tanítóképző, 1939. 2. sz.; olyóiratunk Lapszemléje most ismerteti.)

lyek természetes következménye a gyermekre vonatkozó mindenféle kérdés iránti érdeklődés felébredése.

Úgy véljük, a liceum sorsát nem az dönti majd el: hogyan fogadják a szervező törvényt, bár ez is hatással van a törvény végrehajtóinak lelkére, hanem az: hogyan végzik benne a munkát azok, akikre a törvény a *nevelést* bízza. A liceum tanárai tanítóképző-intézeti tanárok, akiknek eddig is az volt a feladatuk, hogy növendékeik figyelmét az emberekkel és különösképpen fejletlen emberekkel való törődésre, bánásmódra irányítsák, erre bennük hivatásérzést keltsenek. A liceum sokféle életpálya felé vezeti növendékeit; nem lehet kételkednünk, hogy a tanítóképző-intézeti tanárok ugyanezt a hozzájuknőtt szellemet érvényesítik a liceumban is, azaz nem hiányzik majd a liceumi nevelést végzők lelkéből a tanítói hivatásra való előkészülést elősegítő szándék és akarat.

Roppant nevezetes érdekek fűződnek ahhoz, hogy a liceum igazi nemzeti középiskolává váljék, e tekintetben jelentősége a beléjáró növendékek számával arányosan nő. Ha az új iskolát megtölti a nevelői gondolkodás szelleme s ez átsugárzik a különböző gyakorlati életpályákra kiáramló fiatalság lelkébe, fokozatosan közelebbjuthatunk minden nevelő eszményéhez: egyetemes nevelői gondolkodás kialakulásához. Ezért van arra szükség, hogy ez az iskola sok magyar iskolája legyen. A magyar nőnevelés is megoldáshoz jut és a nemzet fiainak gyakorlati életpályák felé vezetése az egészséges politika útján: neveléssel megy végbe. Ennek eredményét meglátni idő kell, mint mindenhez, amikor a nevelés gyümölcseiről van szó, de a belátásához már itt az idő, hogy végre eltüntessük a régi, keserű panaszt: nem vagyunk képesek messzi célért dolgozni.

Juhász Béla.

A ponyvakérdés

A szülői ház és az iskola mellett, mint hatalmas nevelő tényező, mindig ott állott az utca a maga, sokszor éppen nem kívánatos hatásaival. A nevelők, elsősorban a hivatásos pedagógusok mai nemzedékének szeme előtt azonban egy újabb nevelői nagyhatalom nőtt fel: az ifjúsági irodalom. A XX. században az irodalom olyan nagyhatalom lett, hogy hatása alól a társadalom egyetlen rétege sem vonhatta ki magát. Ezzel kapcsolatban minden emberréteg érdeklődési köre megnövekedett. Ez a megállapítás természetesen az ifjúságra is vonatkozik. Az új helyzet új gondok elé állította a nevelőket, új problémák vetődtek fel s ezek egy része még ma is megoldásra vár.

Van ezzel az irodalommal kapcsolatos kérdéseknek egy olyan ága

is, amely elé nem illik oda az „ifjúsági" jelző s mégis fontos, sőt életbevágóan fontos, hogy szembe nézzünk vele.

Az irodalom, beleértve a színházi- és mozi-irodalmat is, kezdetben a szellemileg, értelmileg magas színvonalon álló, aránylag kicsiny társadalmi réteg nemes csemegéje volt. Magasabb eszmei és erkölcsi célok szolgálatában állott, kimüvelt szellemek nemes és felemelő szórakozásaként.

Ne érezzen senki vádat a szavaimból, midőn azt mondom, hogy amint az irodalom megkezdte a mind szélesebb és szélesebb társadalmi rétegek meghódítását, akként szállt fokozatosan lejjebb-lejjebb eszmei és erkölcsi magaslatairól. Ez tulajdonképen természetes folyamat, a szellemileg kevésbbé művelt szélesebb körök felvevőképességéhez alkalmazkodni kellett. Közben azonban az írók és kiadók egy része rájött arra, hogy ez az irodalomterjesztés a nemzetnevelés nemes hivatása mellett jó üzlet is. S e felismerés után pár év kérdése volt csupán és az üzlet legázolta az irodalmat. Elkezdték ontani a rotációs gépek a sok irott holmit, amely már az irodalom nevet nem érdemli meg, mert nem művészet, mert nincs benne lélek, nemesítő mag, de izgalmas, olcsó és így sok fogy belőlük.

Megszületett az a „műfaj", amit ma köznyelven ponyvának nevezünk.

Nyugodt lélekkel merem állítani, hogy középiskolai ifjúságunk alsó hat osztályának növendékei olvasnivalójukat 50 %-ban a „ponyvaregényekből" kerítik. Felvetődik a kérdés, hogy mi lehet ennek az oka? Sok oka van. Olvassák

a) mert olcsó,
b) mert izgalmas,
c) mert a tanárok ellene beszélnek,
d) mert nem jutnak elég más könyvhöz és
e) mert a szülők (többnyire) nem törődnek vele.

Nézzük sorra ezeket az okokat:

a) Olcsóságuk valóban lehetővé teszi, hogy a kis zsebpénzű diák is megszerezze. Nem is beszélve arról, hogy mindig rendelkezésre állanak, mert zsebben kényelmesen elférnek, nem nehezek, lehet cserélni más pajtással a már kiolvasottakat.

b) Izgalmasak. Nincsenek bennük hosszú leírások. Esemény eseményt követ; még hozzá milyen események: lövöldözés, gyilkosság, üldözés, természeti katasztrófák, kémkedés, váratlan meglepetések, fantasztikus testi teljesítmények, stb., stb. Igaz, hogy mind egy kaptafára megy, de az a sok izgalomban észre sem vevődik. Igaz, hogy az események bennük sokszor fantasztikusan, máskor bután valószínűtlenek, de hiszen nem is a gondolkodó értelem, hanem a vadul feltüzelt fantázia számára íródtak.

c) A tanárok ellene beszélnek; ez már magában véve is csábít az olvasásukra. Minden édes, ami tilos, amit a „hivatalos hatalom" nem jó szemmel néz. Felvetődik tehát a kérdés: talán nézzünk hát el az egész felett s tiltó szóval ne tegyük még kivánatosabbá a csemegét. Ennél a pontnál meg kell egy kicsit állnunk. Ha végignézzük eze-

ket a tucatjával termő füzeteket és könyvecskéket, azt látjuk, hogy alig akad köztük olyan, amely erkölcsi szempontból súlyosabban kifogásolható lenne. Rendszerint egyszerű kis történetek, látható erőfeszítéssel összebonyolítva, a végén azonban mind happy-enddel végződik, győz a társadalmi rend és — nevezzük így — az erkölcsi jó. Mi az tehát, amit kifogásolunk bennük? Elsősorban az, hogy teljesen értéktelenek, így az olvasásukra szánt idő nemcsak hogy kárbavész, de elveszik az időt és kedvet az értékesebb olvasnivalóktól. Másodszor pedig kifogásoljuk olvasásukat azért, mert az esztétikai ízlés kifejlődését károsan befolyásolják s a gyermeki fantázia állandó izgatásával a figyelmet károsítják, esetleg az akaratot nem kívánatos irányban fejlesztik. (Fiatalkori bűnözés.) — Érdekes, hogy a felsőbb osztályok tanulói már nagyrészt úgy emlegetik ezeket a sajtótermékeket, hogy „vacak ponyva", tehát kezdenek tudatára ébredni azok értéktelenségének, nem tapasztalom azonban, hogy ennek következményeit le is vonják.

De van még egy ok, ami miatt nem kívánatos ezeknek a füzeteknek az olvasása. Ha elvétve is, de mégis akad ezek közt, különösen a valamivel drágább fajták között (30 fill.—1 P.-ig) olyan is, mely olvasói fantáziáját nem a sport, vagy rablókalandok izgalmaival, hanem a szexualitás izgalmaival akarja felcsigázni. Mondanom sem kell, hogy ebben a kérdésben mi a nevelő álláspontja.

Nem helyezkedhetünk tehát a nemtörődés álláspontjára, annak ellenére sem, hogy a tilalom bizonyos mértékig megédesíti a „gyümölcs" ízét.

d) Tovább menve, valóban az a mai helyzet, hogy ifjúságunk nem jut elég, nevelési szempontból is megfelelő könyvhöz. Ennek egyik főoka az, hogy az iskolai ifjúsági könyvtáraknak aránylag kevés anyagi alap áll rendelkezésére s a könyvtár számára beszerezhető könyvek jegyzéke sem elég rugalmas ahhoz, hogy az irodalmi termeléshez megfelelően alakulni tudjon. Arról természetesen még kevésbbé lehet szó, hogy a szülők annyi könyvet vegyenek, amennyi kielégíti a gyermek olvasási éhségét. A nyilvános kölcsönkönyvtárak nem-igen foglalkoznak ifjúsági könyvekkel s ez jó is, mert igen nehéz lenne megfelelő ellenőrzésről gondoskodni, a nélkül pedig nagyon kérdéses lenne működésük hatása.

e) Végül — s ez nem akar egyetemleges vád lenni — igen sok családban nem ellenőrzik megfelelően, hogy mit olvas a gyermek. Sőt olykor maguk a szülők mutatnak rossz példát, ők szerzik, hozzák és olvassák ezeket a fércmunkákat. Az iskola természetesen hiába küzd az ilyen értéktelen olvasmányok ellen, ha a szülők nem állanak éberen mellette, vagy esetleg épen nemtörődömséggel, rossz példával ellenkező irányú hatást gyakorolnak.

Hogyan lehetne ezt a kérdést megoldani? A legcélravezetőbb megoldás az, ha megteremtjük a jó könyvek számára is azokat a körülményeket, amelyek lehetővé tették, hogy a füzetes ponyvaregények ennyire elterjedjenek. E körülményeket 3 pontba foglalhatjuk: 1. megfelelően érdekes tartalom, 2. olcsó ár és 3. hozzáférhetési lehetőség.

1. Az első kérdés nem problématikus. A régebbi és újabb ifjú-

sági könyvek között is igen sok az olyan, amely az ifjúság megítélése szerint is, érdekességben felveszi a versenyt a „ponyvákkal", sőt felülmulja azokat (May K. és Verne könyvei, stb.)

2. Sokkal nehezebb kérdés az olcsó ár! A könyvpiacon sok ú. n. olcsó, filléres, stb. kiadású ifjúsági könyv van s ezek önmagukban véve nem drágák (0.98—2.50 P.-ig), de ahhoz drágák, hogy pl. a szülő megfelelő mennyiségben ilyennel lássa el gyermekét. Valami sokkal radikálisabb megoldás kellene. Pl. a mai 10 filléres regényekhez, vagy még inkább a 24—28 filléresekhez hasonló füzetek alakjában kellene nagy tömegben piacra dobni az *értékes* ifjúsági irodalomnak azokat a termékeit, amelyeket szerzői jog, vagy más anyagi kötelezettség nem terhel. Ha egy-egy regény nem fér el egy ilyen füzetben, folytatólagosan több füzetben lehetne kiadni. Hangsúlyozom, hogy ezt az ötletet magam sem tartom tökéletes megoldásnak, mert mellette szól ugyan sok érv, de ellene is súlyos dolgokat lehet felsorolni.

Mellette szól az, hogy így olcsó, könnyen hozzáférhető lenne, külső alakjánál fogva meg lenne az a vonzó hatása, ami a ponyváknak megvan az ifjúságra s elterjedésük talán jobb irányba terelné az ilyes dolgokat olvasgató ifjúság izlését is. — De ellene szól minden. Pl. az, hogy az esztétikai izlés fejlesztését a könyv nemcsak a jóságával, hanem a szépségével is szolgálja. A fejlett ízlésű ember szívesebben olvassa a jó könyvet akkor, ha annak külső kiállítása is szép s erre kell nevelni az ifjúságot is. Ami pedig a füzetes regények kiállításának szépségét illeti, arról jobb nem beszélni. A zsebben hordott és kézről-kézre adott füzetek egészségügyi szempontból is kifogásolhatók s ugyancsak az egészségügyi kérdéshez tartozik az is, hogy az ilyen füzetek rossz, sárgás színű papirjukkal és többnyire igen apró betűikkel nincsenek hasznára a szemnek. Meg lehetne még említeni, hogy alakjuknál és terjedelmüknél fogva az ilyen füzetek igen csábítóak arra, hogy tanítási órák alatt titokban előkerüljenek. Láthatjuk, hogy sok nehézség van e téren, de az kétségtelen, hogy míg ezt a kérdést meg nem oldjuk, az olcsó ár kérdését, úgy hogy nevelők és kiadók összeülnek valami megoldást találni, addig a helyzet javulása nem várható, mert ezzel van legjobban összefüggésben a harmadik kérdés,

3. a hozzáférhetőség kérdése is. Az olcsó könyvből a szülő is, az iskola is többet tud beszerezni. Az ifjúsági könyvtárak számára beszerezhető könyvek jegyzékét is gyakran kell a termelésnek megfelelően bővíteni s álljon a könyvtár elegendő gyakran a növendékek rendelkezésére. Itt meg kell említenem, hogy vannak egyes iskolák, ahol az a szokás, hogy csak a jó tanulók kaphatnak könyvet az ifjúsági könyvtárból, a gyenge tanulók nem. Ennek az intézkedésnek bizonyára az az elgondolás az oka, hogy a rossz tanuló — nem kapván könyvet — unalmában ráfanyalodik a tanulásra. Naiv nevelői elképzelés! Szerez magának máshonnan olvasnivalót, olyat, ami könnyen megszerezhető, vagyis füzetes regényt. S így ez az intézkedés lehetővé teszi, hogy jó könyvhöz csak a jó tanuló juthat hozzá, a rossz tanuló pedig szerez olyat, amilyet tud.

De a ponyvakérdés nemcsak a könyvre vonatkozik, hanem a szín-

házra és a mozira is. A színház esti előadásai és magasabb helyárai révén nem annyira hozzáférhető, mint a mozi. Azt pedig minden — csak közepes jó ízléssel rendelkező — felnőtt ember is tudja, hogy a mozidarabok egy tekintélyes %-a még értéktelenebb, mint a füzetes regények s a mellett sokszor a meztelenség kultuszának szolgálatában állanak. Azt is tudjuk, hogy a mozilátogatás, ha nem is vetekedhet az olvasási lázzal, mégis igen kívánatos dolog a legtöbb gyerek előtt. Nem is lehet úgy megoldani ezt a kérdést, hogy egyszerűen eltiltjuk a gyermeket a mozi látogatásától: kérdéses, hogy mi lenne az eredménye az ilyen tilalomnak. En azt hiszem, jobb megoldás lenne mindkét félre, a mozira és az iskolára is, ha minden új darab első előadásaira kapna a tanári testület a mozgó színház igazgatóságától egy jegyet, mellyel a vállalkozó vagy kijelölt tanár megnézné a darabot s ha azt megfelelőnek találja, a nélkül, hogy propagandát csinálna annak, felhívná rá az ifjúság figyelmét. Olyan helyen, ahol több mozi és több iskola van, megoszolna a dolog az iskolák és a mozik között s az egyes intézetek tanári testülete mindig értesítené egymást a mozidarabokkal kapcsolatban szerzett véleményéről. Ma ugyanis az a helyzet, hogy a legtöbb tanár anyagi és időbeli okok miatt csak kevés mozidarabot lát, a nem látott darabok megnézésére pedig vagy másoktól hallott, esetleg újságból olvasott vélemény alapján engedi el a kérezkedő diákot, vagy pedig igen lelkiismeretes akarván lenni, nem engedi el. Az eredmény egyik esetben sem biztos. A művészi szempontból legkifogás alanabb darab is lehet nevelési szempontból nem megfelelő, a mások véleménye, a nem nevelőké tehát nem elég döntő, a soha el nem engedett diák pedig rátér a törvénytelen útra s megkockáztatja az engedély nélküli elmenést.

Röviden összefoglalva: a ponyvairodalom és az ifjúság mai viszonya nevelési szempontból tarthatatlan. A megfelelő nevelés pedig ma már nemcsak a szülők és a nevelői rend érdeke és feladata, hanem nemzeti, fontos nemzeti érdek s minden felnőtt és minden társadalmi réteg kötelessége. Akinek foglalkozása tehát alakító hatással van az ifjúságra, annak felelősséget kell éreznie munkája eme hatásáért s minden erkölcsi és anyagi áldozatot meg kell hoznia, hogy a hivatásos nevelőkkel együtt dolgozva munkája az ifjúság lelkét nemesítő hatású legyen. Össze kell ülni minden illetékesnek a zöldasztal köré, hogy a megfelelő megoldás kibontakozhasson s végre komoly lépés történjen a ponyvakérdésben. A nemzet jövője kívánja ezt.

Darvas Andor.

Szabadon portyázó vándordiákok dúlásai

I. Az 1935 : VI. t. c. végrehajtására kiadott Utasítás a tanár teljes tudását, annak tökéletesítését, lelki és szellemi értékeinek gyarapítását kívánja meg a jobb eredmény céljából. Ebben az 1936. évi Utasításban

is a középiskola felemelésének a gondolata nyer kifejezést és hivatalos megfogalmazást a tanár felé. A most (1938.) kiadott Rendtartás a tanuló felé is intézkedik.

A színvonal emelésének a tanulók felé érvényesülő egyik módja és eszköze lett volna a fentebbi években a különböző rendelkezésekben bevezetett és ajánlott szelekció, azonban a várt eredmény nem következett be. Nem következett be azért sem, mert a szelekció kérdését és mértékét, végrehajtását minden tanár, minden iskola, minden körzet más és más elvek szerint kezelte. Hiányzott az egyöntetűség és határozottság. Az iskolával szembenálló erők ezt a körülményt fel is használták. Az eredménytelenség okait és akadályait sokan kifejtették. A *Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny* 1937. évfolyamának febr. havi számában *Bognár Cecil*, a márc. havi számban *dr. Kósa Kálmán*, a májusi számban *Péter Zoltán*, a szeptemberi számban *Zibolen Endre*. Valamennyi cikk igen komolyan szól a kérdéshez. A *Nevelésügyi Szemle* 1937. májusi számában *Lőrincz Jenő;* a *Gyermekvédelem* 1937. május havi számában pedig *Karácsony Sándor* fejtegetik a problémát. A jelen sorok írója is bőven foglalkozott ezzel a kérdéssel a Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny 1936. októberi számában: *„Minőség vagy mennyiség?"* című cikkében.

Ezek és más cikkek, baráti beszélgetések arról tanúskodnak, hogy a tanárság lelkében mennyire él a törekvés, hogy iskolájának ügyeit jó rendbe hozza, hogy a kérdések mellett nem megy el érdektelenül és hidegen. De a tanárság törekvésével és jó szándékával szembefeszülő erők nagyok, szinte legyőzhetetlenek a fenti kérdésben, amint az a fentebb említett cikkek őszinte vallomásából is kiderül.

II. A színvonal emelésére a nyers formájú szelekció kísérlete után most az érdemjegyek tartalmának új és pontos meghatározásával, lehetne mondani, hogy: az *érdemjegyek felértékelésével* tesz kísérletet az iskola. Ha végigelemezzük az új eszközt, a színvonalnak ilyetén való emelését, megint csak a szelekcióhoz jutunk, tehát a szelekciós törekvésekkel szemben régebben megnyilvánuló ellenhatások újból jelentkezni fognak. A bajok és akadályok megint felmerülnek. De az távolról sem jelentheti azt, hogy a Rendtartás intézkedésének végrehajtását meg se kíséreljék a tanári testületek. Sőt a tanári rend tekintélye, az iskola hitele is megkívánja, hogy a kérdést nagyon komolyan kezelje minden tanár.

Ha a Rendtartás 97. §-a mögé nézünk, akkor nem pusztán az érdemjegyek fokozatának rendszerét, új tartalmi körülírását látjuk meg, hanem azt a feladatot is, mely felé az új iskola törekszik; meglátjuk a jellemnevelésnek egészen közelhozott célfeladatát is.

Meg kell tehát teremtenie minden iskolának azt a légkört, melyben minél több elsőosztályú érdemjeggyel ellátott, ellátható tanuló nevelhető.

Nehéz feladat lesz.

Jelen cikkünkben csak egyetlen gátló körülményt tárgyalunk, mely a tanulók egy-egy zártabb csoportjának, egy-egy osztálynak jó szellemét megrontja, vagy annak kialakulását megakadályozza. Egy körülményt csak, mely az ifjúság tisztább erkölcsi felfogását károsan befolyásolja,

a lelki és szellemi értékek után való vágyódását, törekvését, avagy csak érdeklődését is megzsibbasztja.

III. Egyre nagyobb divat lesz az elfogadható ok nélkül való iskolaváltoztatás. Különösen olyan városban ölt nagy méreteket ez a vándorlás, ahol két vagy több középiskola van. Néha egy-egy osztálynak egész csoportja választja a könnyen való boldogulásnak azt a módját, hogy évközben teljesen elhanyagolja kötelességeit, rendetlenül viselkedik, rontja és bontja az osztály, sőt az egész ifjúság rendjét, szellemét. Évvége felé aztán megindul a tanuló hozzátartozói részéről a közbenjárás a dologtalanul eltöltött esztendő megmentésére. A legképtelenebb érveket sorakoztatják fel. Sikertelenség láttán nem ritkán támadásba is átmennek. Akárcsak a szelekció ellen folytatott harcokban.

Nemcsak az egyes intézetek, de az ugyanazon intézet különböző osztályegyüttes tanárai is más-más felfogást vallanak és más-más gyakorlatot követnek. Sőt az egyes tanárok véleménye és állásfoglalása is más és más. Van azonban arra is eset, bár ez ritkább, hogy a tanulót érdem szerint bírálják el, bármit igérget is. Jelen sorok írója látta már ezt a komolyabb elintézési módot is, és megfigyelte annak kedvező hatását is. De mégis gyakrabban történik meg az is, hogy a tanulót rászabadítják egy testvérintézetre, s kiadják neki a meg nem érdemelt bizonyítványt, hiszen a következő évben úgyis máshova megy!

Az ilyen tanulók rendesen fegyelmezetlenek és fegyelmezhetetlenek is. Magukkal hurcolják a mételyt, destruálják tanulótársaikat, mert világosan kitűnik, hogyha minden év elején más-más iskolában kötnek is ki, sőt épen ezért, mégis csak érettségiznek akkor, abban az évben, mikor szorgalmas és jóviseletű társaik. Nagy ritkán éri utol őket a nemezis; akkor is olyan későn, amikor már helyrehozhatatlan károkat tettek szertejártukban.

Fölösleges kiszínezni és példákkal megrakni fejtegetésünket, az is felesleges, hogy a vándordiákoknak a tanulóifjúságra gyakorolt káros hatását itt részletesen elemezzük; ezt minden tanár ismeri és tapasztalja.

Más oldalról nézzük meg a dolgot.

Annál is inkább más oldalról, mert *Róder Pál* a *Magyar Középiskola* 1938. április havi számában: *Védekezés az erkölcsi veszedelmet terjesztő „vándordiákok" ellen* címen már tüzetesen foglalkozott a kérdéssel, különösen erkölcsfegyelmi szempontból. Minthogy a vándordiákok járása súlyos nyavalyája a középiskolának, hisszük, hogy még sokan szólnak a kérdésről.

IV. Sokan panaszoljuk, egyik főbb sérelemnek tartjuk, hogy sem a középiskolának, sem tanárának nincsen meg a tekintélye. Kisebb képesítésű, más pályákon működők több megbecsülésben részesülnek. Ennek a csorbult tekintélynek vannak rajtunk kívülfekvő okai is, de jónéhányat megtalálunk sajátmagunkban is.

Amikor a tanulóval alkura lépünk, ezt vagy gyengeségből, vagy kényelemből tesszük. Mindkét eset egyformán tekintélyromboló. Amikor a tanuló nem megokolt méltányosság révén jut esetleges könnyebbséghez, hanem kerülő és olcsó úton, mások igazságérzetének rombolásával, nem fog becsülni bennünket, mert az ő tudatában is, de a mi lelkünk mélyén is a cinkosság halvány gondolata húzódik meg.

Tisztelni azt szoktuk, akire *felfelé* tekintünk.

Nem kell a vándortanuló lelkületén keresztül bizonyítani, hiszen jól tudjuk magunkról is, hogy maradandó tekintélyt csak olyan ember szerez, megbecsülést csak olyan ember iránt érzünk, aki bármely hivatást tölt is be, ott egész munkát végez, és a lelkiismeretével nem alkudozik. Mert bárhogy forgatjuk is a kérdést, az a tanár, az az iskola, amelyik alku tárgyává teszi a tanuló bizonyítványát és eltakarja a tanuló bűneit és vétkeit, sőt más területre, más emberekre, kartársakra szabadítja rá a munkakerülő diákot, vét nemcsak az általános erkölcsi törvény ellen, de nagy hibát követ el az egyetemes tanári érdek ellen is, az iskola eszményi célja ellen is, de felelőtlenül is cselekszik más intézetek kárára.

Strucc-madár módjára jár el minden olyan iskola, amelyik azt gondolja, hogy a szél szárnyán elbocsátott tanulók távozásával a kérdés már be is zárult. Dehogy nyert befejezést! Az ügynek csak a külső története, helyi vonatkozása mutat bevégzettséget, de az erkölcsi hatás hullámzása még egyre tart, s ki tudja, milyen messzire ér el; akár visszaható erővel is.

Ugyan hogy tekintenénk arra a bíróságra, amelyik a tolvajt más határba szökteti? A bíró erkölcsi értékek hordozója, a tanár és az iskola nemcsak hordozója, de továbbplántálója is: felelőssége nem kisebb, de elkötelezettsége nagyobb.

V. Embereken, körülményeken és nemcsak a kiadott rendelkezéseken fordul meg a célbajutás: a jobb eredmény elérése.

Az új Rendtartás csak akkor hoz gyümölcsöt, ha minden tanár és minden iskola, vezetők és alárendeltek egymást támogatva és összefogva, a kiadott rendelkezéseket *közös erővel* és *egy gondolat* szerint hajtják végre.

Az itt tárgyalt kérdésben is véleményünk szerint akkor jár el minden tanár és minden iskola helyesen, ha a vándortanulókat helyhez köti, nem küldi rá egyik iskola sem a másikra a szökő úton járókat, hanem érdem szerint bírálja el őket, munkára és a feladatok becsületes elvégzésére kényszeríti a naplopókat. Ha pedig ez nem megy, mert ők nem akarják, akkor majd a fennálló és alkalmazandó szabályok értelmében lassan kihullanak az iskola padjaiból.

Nem kár értük, mert rettentő dúlást visznek végbe a felelőtlen kóborlók. Amelyik osztályba csak 2—3 is bekerül, ott nagymondásaikkal, hősködésükkel, sokszor károsabb hatásukkal is egészen fölforgatják a rendet. Nagyobb baj a lelki és erkölcsi hatás. Az osztályfőnök és az ott tanító tanárok legtöbb idejét és erejét ezek kötik le részben személyükkel, még inkább a hozott és előidézett hatásukkal.

Sokszor egy is elég ebből a fajtából. Élő veszedelem!

Addig is, amíg ez a ragály közös igyekezettel megszüntethető lesz, a befogadó intézetekre is komoly kötelesség vár: tartsák fokozott éberséggel szem előtt és szorítsák fokozott kötelességteljesítésre ezeket a vándormadarakat. Akkor majd jobban meggondolják az iskolacserélgetést, mellyel mindig együtt jár az elhagyott iskola ócsárlása, megrugdosása — a hálálkodás helyett.

Újból csak azt mondjuk, hogy a portyázó vándordiákok kérdését egységes eljárás szerint kell megoldani, különben úgy járunk vele, mint a szelekcióval.

Csanády Sándor.

A magyar iskolák kérdései Jugoszláviában

A felületesen szemlélő, tudva azt, hogy Jugoszláviában vannak kisebbségi magyar iskolák, könnyen azt hiheti, hogy ezekben az iskolákban a magyar szülők gyermekei tiszta magyar szellemben, száz százalékos magyar oktatásban részesülnek. Ez azonban a valóságban másképpen van. Vessünk egy pillantást a Jugoszláviában lévő magyar iskolák strukturájára, számára, tananyagára, tankönyveire és tanítói, illetve tanári karára és látni fogjuk, hogy ezek magyar szempontból bizony sok kívánni valót hagynak maguk után.

Jugoszlávia északi részén, ezen a majdnem tisztán magyarlakta területen, magyar elemi iskolák a nagyobb falvakban, városokban és községekben szép számmal találhatók. Ezek az iskolák azonban természetesen kétnyelvűek, az államnyelvet éppen úgy tanítják bennük, mint a magyart. Tudott dolog, hogy a magyar és a szerb nyelv között igen nagy és szerves ellentétek vannak és hogy a szerb írás az ú. n. cirillicát használja. A szerb helyesírás teljesen fonetikus. A magyar elemi iskolai oktatásban nagy nehézségeket okoz a magyar és szerb írásnak és olvasásnak egyidőben való tanítása. Még a magyar gimnáziumok felső osztályaiban is éppen ezért sok növendék nem tud helyesen magyarul írni. A magyar elemik fenntartásának problémája a húszéves szerbesítés után is aránylag könnyen oldható meg. Sok magyar tanító maradt Jugoszláviában az összeomlás után is, kik részben megtarthatták állásaikat és mivel Belgrádban magyar tanítóképezde van, a magyar tanítók utánpótlása is biztosítottnak látszik. A magyar tanítókon kívül igen sok falusi szerb tanító is beszél magyarul, mert a színtiszta magyar községekben kénytelenek voltak magyarul megtanulni. Magyar nyelvtudás nélkül az idehelyezett szerb hivatalnokok és tanítók nem érintkezhetnének az őslakossággal.

Az elemi iskolából kikerült magyar gyerek számára, ha az továbbra is úgynevezett magyar iskolában akar tanulni, csak két út áll nyitva: a szabadkai nyolc osztályos magyar gimnáziumi tagozat, vagy a zentai négy osztályú csonka magyar gimnázium. Magyar polgári iskola Jugoszláviában nincs. Ez igen nagy veszteség a jobbmódú magyar kisbirtokos és iparos osztály számára.

A szabadkai városi gimnázium, mely ma az egyetlen *teljes* magyar gimnázium Jugoszláviában, egyike Nagymagyarország legrégibb intézeteinek. 1747-ben létesült és 1860-ig ferencrendi szerzetesek tanítottak benne. Utolsó magyar igazgatója Kosztolányi Árpád, Kosztolányi Dezső édesapja volt. Ez a nagymúltú intézmény ma tulajdonképpen *szerb*

gimnázium, melynek magyar tagozata *is* van. Ennek a tagozatnak érettségiztetési joga van. Az 1936—37-es tanévben 143 tanuló látogatta a szabadkai „magyar" gimnáziumot. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy ennek a nagy városnak és színmagyar környékének csak ilyen kis számú magyar tanulója van. A valóság az, hogy igen sok magyar szülő adja gyermekeit szerb gimnáziumokba, egyrészt, mert anyagilag nem győzné gyermekeinek más városban való iskoláztatását, vagy nem tartja úgy sem elegendőnek a magyar tagozatokban tanított magyar anyagot, — másrészt így reméli gyermekét esetleg állami, vagy városi állásban elhelyezhetni. (Jugoszláviában eddig magyar ember legritkább esetben kapott városi vagy állami állást.) Sok magyar családot külső körülmények is arra kényszerítenek, hogy gyermekeit államnyelvű iskolába járassa. Erre legkirívóbb példa az, hogy a jugoszláv iskolákban alkalmazott magyar tanárok gyermekei, mivel apjuk állami tisztviselő, szerb tagozatba kénytelenek járni. Ugyanez áll az izraelita vallású magyar anyanyelvű tanulókra is, kiket a trianoni elferdített adatok alapján szerb iskolákba kényszerítettek. A magyar tagozatok látogatottságának aránylag alacsony voltát részben az is okozza, hogy éppen az a társadalmi osztály honosíttatta vissza magát a békeszerződés után, melynek gyermekei a gimnáziumok növendékeinek törzsét képezik.

Vizsgáljuk meg, hogy mennyire lehetnek *magyarok* a jugoszláv magyar gimnáziumi tagozatok.

A kisebbségi iskolák szabályai szerint a kisebbség nyelvén kell tanítani a hittant és az illető kisebbség nyelvét és annak irodalmát. A többi tantárgyakat csak akkor tárgyalják a kisebbség nyelvén, ha arra megfelelő tanára van az illető iskolának. És itt tűnik ki a helyzet szomorú volta! Eleinte a magyar uralomtól átvett tanárok természetesen jól beszéltek magyarul. Ezek a tanárok lassanként kihaltak, kiöregedtek, vagy nyugdíjba mentek. *A szabadkai gimnáziumi tagozatnak ma már csak három, a nyugdíjhoz közel álló magyar tanára van,* egy magyar-latin, egy német-magyar és egy latin-görög szakos. Mint láthatjuk tehát, a magyar nyelv használata és a magyar, mint tanítási nyelv a jugoszláv magyar kisebbségi iskolákban igen szűk határok között mozog. Magyar történelmet és magyar földrajzot ezekben az iskolákban külön nem tanítanak, csak a világtörténelem és általános földrajz keretein belül. Még a magyar irodalom tanítása is nagy nehézségekbe ütközik, annak kifejezetten nemzeti és hazafias jellege miatt. A magyar tagozatban kötelező a *szerb irodalom* heti négy, a *szerb történelem* heti három és a *szerb földrajz* heti két órában.

Nagy nehézségeket okoz a magyar tagozatokban a tankönyvek kérdése is. A szerb kormány csak a világháború előtt kiadott tankönyvek használatát engedélyezi az újabban megjelent magyar tankönyvek irredenta jellege miatt. Ilyen régi kiadású tankönyvek beszerzése sokszor a lehetetlenséggel határos. A háború előtt kiadott tankönyvek részben már nem kaphatók, részben csak úgynevezett *saláta* töredékben mennek kézről-kézre és használódnak el a végtelenségig. Állítólag a helyzet tarthatatlansága miatt ezzel a kérdéssel Belgrádban most foglalkoznak. A magyar kormány, ha a politikai helyzet ezt továbbra is

szükségessé teszi, ezen a tankönyvhiányon könnyen segíthetne, ha érintkezést keresne kisebbségi kérdéseket intéző tényezőkkel és megfelelő tankönyvekkel látná el a kisebbségi magyar iskolákat.

Külön magyar leányközépiskola Jugoszláviában nincsen; a zentai csonka gimnáziumi tagozat vegyes; fiúk és lányok egyaránt látogathatják.

Érdekes megemlíteni, hogy a magyar tagozatokban a szerb mellett csak egy élő idegen nyelvet tanítanak és ez a *francia*. A szerb tagozatokban németet és franciát egyformán tanítanak.

A magyar oktatásügynek Jugoszláviában legnagyobb problémája a tanárok utánpótlásának teljes hiánya. A belgrádi egyetemen meg van szervezve ugyan a magyar nyelv és irodalom tanszéke, de nincs betöltve. Így Jugoszlávia nem adhat magyar nyelvi- és irodalmi diplomát tanárjelöltjeinek és mivel most már csak jugoszláv diplomát fogadnak el, kérdés, miképpen tudják biztosítani a kisebbségi magyar tagozatokban a magyar nyelv és irodalom tanításának a folytonosságát.

Magyar önképzőkört vagy önálló magyar cserkészcsapatot a jugoszláv magyar iskolákban nem engedélyeznek. Ezeknek kultúrműködését különböző magyar népkörök pótolják, ahol igen sok magyar nyelvű műkedvelői előadást rendeznek. A magyar kultúra fenntartásának igen nagy segítségére van a magyar rádió. Az anyaországban élő magyarok nem is tudják elképzelni, hogy milyen áhitattal lesik a határokon túl száz- és százezrek a magyar rádió irodalmi előadásait. Amit a megszállott területek ifjúsága a magyar irodalmi órák letompított hangjából megsejt és megérez, valósággá válik az éter hullámain keresztül. A magyar rádió kultúrfeladatainak egyik legfontosabbika a kisebbségi sorban sínylődő magyar iskolák lelki istápolása. Így egészíthető ki az ifjúság számára tetszetős formában a kisebbségi iskolák megnyirbált tananyaga.

Kiss Katalin.

IRODALOM

A nevelés módszere. (Dr. Padányi-Frank Antal könyve.) Bp., 1939. A szerző kiadása, 621 l. 8°., ára 5 P.

Ezekben a sorokban az a célunk, hogy méltassuk a művet és szerzőjét. Az olvasó, aki a tanítóképzés problematikájáról nem szerezhet közvetlen tudomást, kénytelen az ismertetés-szabta gondolatkötös korlátain belül tájékozódni a népnevelés s a vele összeforrott tanítóképzés elvi kérdéseiről. Ez a könyv nem szól kizárólag a népnevelés szakembereihez, hanem mindazokhoz, akik a magyarság jövőjét elsősorban a népkultúra színvonal-emelésében látják. Ezzel a gondolattal írjuk a következő sorokat.

A szerző maga sem gondolt arra, hogy műve befejezett rendszert alkotna, mert mint írja: „Mindig akkor adtam elő és akkor írtam cikket, amikor annak szükségét éreztem, vagy amikor előadásra, illetőleg cikk írására felkértek". (9.) A mű egyes cikkeinek alkalmi megszüntetése azonban mégsem eredményezte a belső szer-

kezet szétesését, mert a szerző töréstelen haladást mutató eszmevilága az 5 fejezetre tagolt anyagkört központilag fogja össze.

A nevelés módszertanában a legfontosabb a nevelő kérdése. Bevezető fejtegetései (Előszó. I. A nevelés módszeréről általában.) után ezt a helyes felismerést vizsgálja részleteiben is (II. A nevelő 10—30.). Ezután logikusan az következik, mit kell tennie a tanítóképző- és tanárképzőnek annak érdekében, hogy a tanerők az alapos elméleti hozzáértés mellett minél jobb nevelők legyenek (III. Tanítóképzés Tanárképzés. Tanítóság. Felügyelet . . . 31—148.). Észrevételeit konkrét formában is megteszi, főként midőn az egyes tárgyakkal kapcsolatban mutat rá a nevelői vonatkozásokra (IV. Egyes tantárgyak nevelői értéke . . . 149—284.). Munkájának legértékesebb fejezete azonban az, amelyben a nevelés egyetemes kérdéseit elemzi s az ifjúságvezetésnek szabja meg az irányvonalait (V. Egyetemes nevelési kérdések. — A gyermek. Az ifjúság . . . 285—615.). Itt közöl néhány tanulságos levelet is volt növendékeitől, melyekkel nevelési eljárásának igazolását szolgálja, a legnehezebb iskola, az élet részéről. A szerző közel negyedszázados irodalmi multra tekint vissza. Ebben az időtérben a nevelés elvi kérdéseiről vallott nézetei mitsem változtak meg. Ezek az elvek, természetesen, nem annyira az egyes tárgyak módszertanával függnek össze, hanem a nevelésnek világnézeti, erkölcsfilozófiai megalapozását jelentik. Életművének gondolatvilágát csakis ez alapon bonthatjuk alkotó részeire. És itt önkénytelenül felvetődik a kérdés, mi az, ami az eszmetöredékeket összekovácsolja, mi is gondolkodásának a gyujtópontja? A kérdésnek ilyetén felvetése valóban az erkölcsfilozófia síkjára vezet el benniinket.

E könyv minden megnyilatkozása ugyanis azt hirdeti, hogy az emberi szellem önértékének és öncélúságának elve hibás értékelméleten alapszik, miként azt már az újplatonikus Plotinos is megmondotta: „nem az ész a legértékesebb, hanem az, *amire* az ész is törekszik".[1]) Első tekintetre igen csábító dolog a puszta értelemre bízni a tények megítélését. Mindamellett, ha az értelem az élet tanulmányozásába kezd, le kell mondani önértékűségéről, mert: „szükségképpen úgy bánik az élővel, mint a tehetetlennel, erre az új tárgyra ugyanazokat a formákat illeszti, ebben az új tartományban ugyanazokat a szokásokat érvényesíti, melyeket a régiben olyan sikeresen alkalmazott".[2])

Talán nem is kellett volna szélestávlatú értékelméleti okfejtésre, egy Bergsonra, hivatkoznunk. A nevelői tapasztalat az értelem és erkölcs értékkülönbségét mindennél jobban igazolja. Ebből a talajból nőtt ki szerzőnk vezérlő gondolata is mely pedagógiájának sarkpontját az erkölcsiség primátusában (előbbvalóságában) állapítja meg. Ezek után már könnyű elképzelnünk végső álláspontját, melyet tömören így fogalmazhatunk meg: *Nevelve oktassunk!* Ehhez a jellegzetes szellemi magatartásához szállít értékes adatokat azon szövegrészében is, melyben az eszményi nevelő személyiségének tulajdonságait magyarázván, azt írja róla: „Egységben látja az értékek és tények világának — a cselekvő életen keresztül való — kapcsolatát . . . Összhangot lát a földi életben, a tantárgyakra osztott művelődési anyagban . . . Egységben látja a multat, a jelent és a jövőt . . ." (21.)

Napjaink számottevő pedagógiai irányai, szinte kivételt nem ismerve, a gyermek egyéniségét helyezik a nevelés-oktatás középpontjába. A gyermek-középpontiság eszméje Padányi-Frank gondolatvilágában pedig különösképpen döntő fontosságot

[1]) Pauler, Bevezetés a filozófiába, 126.

[2]) Bergson, Teremtő fejlődés, 181.

nyer. Nincs olyan nevelésügyi terepfelvétele, amely mellőzné a gyermeki lélek sajátosságait. Lássuk ezután, hogy a nevelői szempont miként érvényesül a szerző egyéb kérdéseket illető gondolataiban.

Művének egyébként is főkérdése a tanítóképzés ügye. A tanítóképzés reformszervezetét ma ellentétesen ítélik meg. A szerző gondolatvezetésének kiindulópontja, mint látni fogjuk, itt is a gyermek, illetőleg az ennek képességeit fejlesztő műhely: a népiskola. Tanítóképzés és népiskola nála feloldhatatlan egységet alkot, saját szavait használva . . . : „Törekvés arra, hogy a tanítóképzésnek a népiskola és a néptanító kifejezéseknek megfelelően a nép életéből táplálkozó gyökere legyen". (104.) De nem is lehet ezt józan magyar fővel másként elképzelnünk. Népkultúránk színvonala ugyanis — az indokolt realizmus nézőpontjából tekintve — feltűnően alacsony.

E könyv különleges értéke az, hogy nem vergődik az agyafurt teóriák útvesztőiben, hanem, az igazi nevelés alapjellegének megfelelően, az elmélet és gyakorlat kölcsönhatásában vizsgálja felvetett kérdéseit. Észmekeltő gondolatait helyenként annyira átfűti a hivatástudat melegsége, hogy ez alapon művét joggal nevezhetnők a szív pedagógiájának. Végső célként a társadalom, a nemzet világnézeti egységének a megteremtése lebeg szeme előtt. Az idevezető utak és módszerek lehetnek ugyan eltérőek. Találó hasonlattal jellemzi az utak és célok viszonyát a nemzetnevelés egyik nagy gondolkodója, Eötvös: „akik a hegy teteje felé különböző utakon indultak el, minél feljebb haladnak, annál közelebb vannak egymáshoz, s a csúcson kezet nyujthatnak". A nevelésnek is van — divatos szóval élve — csúcsteljesítménye ahol békés egymásmellettiségben megfér a vallás a nemzet öntudatformáival. Ennek jegyében zárul a szerző gondolatmenete is, amidőn a szellem emelkedettségével hirdeti: „Közelebb Krisztushoz! Közelebb az öntudatos magyarsághoz! Közelebb az eszményi magyar élethez!"

Fenti soraimban, magától értetődően, nem végezhettem el e terjedelmes mű részletekbemenő elemzését. Ennélfogva csupán arra törekedtem, hogy ismertessem problematikáját s a feldolgozott anyag gondolatforrásaira derítsek fényt. Ezt annál könnyebben megtehettem, mert a szerző öntudatosan kerülte a kész fogalmak ismeretét feltételező nehézértésű műkifejezéseket s a rendszerek, feltevések alatt áramló valóságot kereste, melyről a mindenkihez szóló, egyszerű stilusművészettel adott számot.

Wagner Ferenc.

Szántó Lőrinc: Arany János Toldijának iskolai tárgyalása. Különlenyomat az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Gyakorló Iskolájának 1937—38. tanévi Értesítőjéből. Szeged, 1938. 20 oldal.

A tanulmány — bevezetésül — röviden és tömören érinti a Toldi tanításának egész problematikáját: melyik osztályban tanítsuk, miként helyezzük el anyagát a tanmenetben, és milyen módszeres elvek alapján tanítsuk?

Az első kérdést illetően szerző a későbbi osztályokban való tanítása mellett tör lándzsát, szerintünk is helyesen, hiszen a Toldi nem *csak* népmese, sőt cselekményének lélektani motiváltsága miatt éppen nem az. A Toldi tárgyalásának a megszakítását azonban nem tudjuk helyeselni, éppen azért, mert a cselekmény művészi felépítettségét kár megbontani más ismeretek kedvéért. Az egyhuzamban való tárgyalás — immanens okokból — csak növekvő feszültségű lehet és kár a már egyszer szerencsésen megragadott fonalát elejteni és megint visszanyúlni érte. A harmadik pontra vonatkozólag azonban teljesen egyetértünk a szerzővel. A Lehr-féle

magyarázatok még ma is adhatnak indítékot, de a tanuló kezébe *maga a Toldi* való és így kerülni kell mindent, ami a nyelvi és a tárgyi magyarázatokhoz való, invenciótlan odatapadást jelenti.

A költemény módszeres feldolgozásának elveit, szintén helyeseljük. Külön érdeme, hogy — énekről-énekre — a házi foglalkoztatás céljából, igen változatos és leleményes írásbeli tételeket közöl. Csak az anyagnak óránkinti elosztásával kapcsolatban vannak bizonyos aggályaink. A Toldi 12 énekét 16 órában tárgyalja, de ebből az utolsó három óra összefoglaló természetű és így egy-egy ének érdemleges tárgyalására egy-egy óra jut. Ezt a beosztást mechanikusnak és merevnek tartjuk, főleg azért, mert nem minden ének egyforma fontosságú, illetve egyformán nehéz. Az első hat éneket a lélektani szempontok bonyolultsága, a főhős belső nehézségei és küzdelmei élesen elválasztják a másik hat ének zajosabb, változatosabb, de külsőségesebb jellegétől. A Toldi első felével óvatosabban kell bánnunk, mert hiszen Miklós jellembeli tulajdonságai, a testvérek közötti tragikus feszültség, a végzetes gyilkosság, Miklós férfivá érése a nádasban, a kísértés legyőzése és búcsúja belső lélektani okokon alapulnak és itt több idő kell a történet igazi rugóinak megkeresztetésére, mint a Toldi második felében, ahol Miklósnak már csak külső nehézségei vannak.

Mindent összefoglalva, a tanulmányt értékes, céltudatos, mindenképen alapos és hozzáértő munkának tartjuk és minden Toldit-tanító kartársunknak figyelmébe ajánljuk.

Vájtai István.

Juhász Jenő dr.: Magyar nyelvtani óratervek a polgári iskolák számára. I. rész: I. osztály. (Budapest, 1939. 63. l.)

A szerző óravázlataival eszmecserét akar indítani arról, hogyan lehetne a nyelvtani órákat a tanulók számára „zsúfolt és bonyolult" helyett sokatmondóvá és mégis egyszerűvé, vígasztalanul unalmas helyett pedig derűssé tenni". Találó ötlet sokszor gyarapítja a kis munka értékét, de a szerző törekvése még nem oly erős, hogy megállapításait általában mentesíteni tudná a kialakulatlanságtól. „A feltételes módban a cselekvést vagy történést más cselekvésnek vagy történésnek kell megelőznie". (Talán inkább „kellene", hiszen az ige felszólító módban úgy fejezi ki a cselekvést, hogy az nem történik meg, mert valami feltétel hiányzik.) Juhász Jenő dr. óravázlatának ily megállapításai tárgyi szempontból sem állnak helyt s pedagógiai szempontból is kifogásolhatók, mert nem hoznak annyit, hogy a gyermek érdeklődését foglalkoztatnák, a gyermekben az ismeretszerzés tudatát felkeltenék. Már alig van pedagógus, aki vitathatónak tartaná, amit a szerző is vall: „Polgári iskolai tanulónak nem a magyar nyelv rendszerét kell tudnia, hanem a fogalmazást, a magyaros beszédet, a helyesírást és magyar anyanyelvének szeretetét kell megtanulnia". Mindez kétségtelen, ám az összefüggések, a stilisztikai előkészítő vonatkozások, a nyelvalakító — stílusalakító — erők sajátosságainak tetszetős, tanulságos szemléltetésével a a nyelvtan anyagát polgári iskolai tanuló számára is természetesebbé, vonzóbbá tehetnénk. A kezdet kezdetén, az első osztályban is ez lehet a célunk és módunk.

Egyébként — valóban példaadó, a szerző dolgozatának gondossága. Figyelemreméltók a dolgozatcímei s megjegyzései a házi feladatokról, amiket nem a nyelvtani anyag begyakorlására szán, hanem élményekről és élményszerű, gyermeki szemléletről számotadó, valamiben a nyelvtani anyaggal is egybekapcsolódó fogalmazásra.

László István.

A mai világ képe. I. kötet: Szellemi élet. Szerkesztette Kornis Gyula. A Királyi Magyar Egyetemi Nyomda kiadása 1938-ban. 600 oldal.

„Középosztályunk . . . nagyobb rétege csak rajongani vagy gyűlölni tud, gondolkodni, elmélyedni, higgadtan és józanul ítélni nem". *Lőrincz Jenő* szavai[1]) jutnak eszünkbe, amikor megértetni szeretnénk e könyvismertetés kapcsán azt a hasznot, amivel a *Szellemi élet* alapos elolvasása jár minden magyar nevelőre, sőt minden magyar gondolkodó főre nézve. Mert ez a könyv igazi eszméltető! Nem unt frázisok és vitézkötéses szólamok, hanem a körülöttünk csapdosó valóságos élet szellemi rugói vannak benne s ha bámulatra készt:et, elragad és föllelkesít, azt a lapok fehér mezőjéről tűzoszlopként feltörő lélek okozza. Mindnyájunkban élő és égő kérdésekre kapunk feleletet: mi okozza a zűrzavart, ami eszmékben és igazságokban kuszán kavarog körülöttünk? — hová halad a világ szelleme tántorgó útján? — mi az a korszellem, ami ellen az iskolákban hiába küzdünk? és hol van az okszági kapcsolat a legnagyobb ellentétként becsmérelt közelmult embertípus, az individuum és az istenített modern kollektivum között?

A kor önvizsgálatát, egyben az egész kötet alaphangulatot adó megállapításait *Kornis Gyulától* kapjuk. Nem vezetik elfogultságok, amikor egymás mellett írja le, hogy manapság a kultúra valamennyi területén a gazdasági-technikai érték adja meg az alaphangot és korunk határárka a világháború (tehát mindaz, ami ez előtt volt: *más, elmult és vissza nem térő kor é*), hogy a mult békés illuziói egymásután oszlanak párává: szeretet és megértés a nemzetek között, közös célok, egyetemes megmozdulások emberies ügyekben, — a nemzetek kölcsönös viszonyát kizárólag az önző, vad, ösztönös érdekek kormányozzák és hogy az összekötő erők az emberiség új szellemében sokkalta csekélyebbek, semmint a szétválasztók. Ridegen és a valóságnak megfelelően tárja fel, hogy az új kor emberisége a nietzschei ragadozó állat színvonalán áll s hogy a világháború óta szabadjára tombol mindaz, ami szemünkben diabolikum: mintha az egész világ a kérlelhetetlen pusztításban, az előző értékek tagadásában lelné örömét. Uralkodó filozófiai iránynak mondja a pesszimizmust és elismeri, hogy erre korunkat joggal hangolják történeti feltételei. A mai kor szellemében nincs meg a központi gondolat; az élet végső értelmével a mai tömegjelszavak nem párhuzamosíthatók s az emberiség tanácstalanul, zavarodottan és sikító díszharmóniában keringi a napok, korszakalkotónak mondott órák vagy hetek forgását. A minden értékek foglalata: *a kultúra, a legnagyobb válságban van,* — ez a válság hovatovább állandó jellegű és intézményesített kultúrarombolás folyik továbbépítés helyett. De megírja azt is *Kornis,* hogy a sok háború és sok forradalom kegyetlenül mutatja meg kultúránk tökéletlenségét: *az egyoldalúságot és merő technicizmusát.* Nincs is meg ennek a süllyedő kultúrának a belső melege; az állati ösztönök erőszakos kitörésével megmutatkozó belső lélek és az agyonkényelmesített, minden külsőséggel bőven ellátott test *egyensúlya* tökéletesen *megbomlott* benne. Az összhang hiányzik, a harmónia, amire olyan nosztalgiával gondolunk, ha a görög világ, a középkor, vagy akár csak a racionalizmus önmagába vetett hite jut eszünkbe. Minden bajok forrásául, széthasadt lelkünk nyomorúságának okaként a modern munkaszervezést jelöli meg *Kornis:* a végsőkig indusztrializálódott és minden egyéniséget kiölő termelés személytelen, lelketlen és pusztán mennyiségszámba menő bábokat szárított a régebbi korok hús-vér-lélek em-

[1]) Lőrincz: Magyar történetszemléletre való nevelés (Nevelésügyi Szemle III. évf. 1. szám.)

bereiből. Zsarnokká nőtt a tárgy és a gép s alatta tehetetlenül vergődik az ember lelke és szelleme. És óva int Kornis attól, hogy e laposra esztergályozott falanszter-világot *csak* az orosz szovjetrendszerben lássuk!

Szellemi életünk szabad fejlődésének legnagyobb akadályozóját Kornis éppen a szabadság-hiányában látja. Szerinte a legtöbb országban az egyén vaskapcsokkal van a közösséghez kötve s e közösség látható életét éppúgy, mint láthatatlan érzelmeit és gondolatait abszolut módon igyekszik meghatározni. Az ember e korban csupán a miliő terméke, egyéni képességei közömbös adatokká süllyednek és a legtöbb esetben a sors vak hatalmáé a döntő szó. E szkémákba és merev határok közé való szorítást régebben csak a világháború tartamára hitték fennállónak: az azóta eltelt évtizedek e tűrhetetlen lenyomottságon nemhogy enyhítettek volna, hanem inkább egyre jobban *„tökéletesítettek"* rajta. Nem kell-e aggódnunk, hogy a tömeguralom még jobban ellaposítja az úgyis annyira gazdasági és technikai szellemű kultúrát? Nem veszedelmes-e — kérdezi *Kornis* — a szellemi életre, ha a tömegizlés lép minden nemesebb ambició helyébe és ha a haladás csakis a kényelmes élet, mint egyedüli cél kultuszában áll: *az ilyen „kultúra" nem a legnagyobb devalváció-e?!*

A legsúlyosabb problémákat a kultúra és nacionalizmus vizsgálatánál leli *Kornis*: az uralkodóra jutott nemzeti eszme szükségképpen a szomszédos nemzetek fölötti uralom kiterjesztésére, tehát küzdelemre, háborúra vezet s a háború a pusztítások csapásait hozza. A kör tehát bezárul látszólag. Ezért kérdezi a következő lapokon *Hegellel* együtt kétkedve: *van-e észszerűség az emberi történetben?!*

Kiutat e probléma-hálózatból természetesen az ész nem találhat, *csupán a hit, a hit még a lehetetlenben is.* Éppen ezért végzi mélyenszántó gondolatait a szerző azzal, hogy *„a világ mai legsúlyosabb szellemi válsága nyomán az ember ismét föl fog emelkedni, lelki egyensúlyát vissza fogja nyerni, úgy, ahogyan más nagy katasztrófák után is a történet tanúsága szerint visszanyerte: az ösztönszerű munkakedvet fölváltja majd a gondolkodóbbak körében az optimizmus tudatossága, az élet tudatos kímélyítésére való törekvés".*

E folyóirat olvasói számára a másik legnagyobb érdekkel bíró fejezet *Halasy-Nagy Józsefé*, címe *„A világnézet"*. Mindenekelőtt megállapítja — s ez nem éppen hízelgő megállapítás! — azt, hogy a világnézet szó ma divatban van. Beszélnek róla, mint ahogyan a beteg is beszél elváltozott szervéről, amelyről egészséges korában tudomást sem szerzett. A sokféle világnézet között típusokat állít fel, amelyeket ismernie a nevelőnek is kell:

1) az antik görögség esztétikai világnézete. Nem cselekedni, hanem gyönyörködni akart a világban; e viselkedése belső egyensúlyt és nyugalmat, derűt adott neki.

2) a középkori vallásos ember világnézete. A világ az ő számára Isten reája rótt próbáinak színtere; maga a világ nem érdekli, becsukja a szemét, hogy Istent annál világosabban láthassa, — nem figyel a világ hangjaira, hogy füle csak Isten számára lehessen nyitva.

3) az utilisztikus (technikai) világnézet. A magabízó ember viselkedésformája ez, aki nem ismert a teremtésben önmagánál nagyobbat és a világ meghódításában, a maga tervei és érdekei szerint való átalakításban látja életének értelmét.

A mai Európa világnézete című fejezetben *Halasy-Nagy* mindenekelőtt *Spengler*rel együtt sötét gondolatokat vet fel az Európának nevezett hatalmi, kulturális és technikai fölény komplexum további sorsát illetően. A zűrzavaros világháború, a tehetetlen háború utáni kísérletezgetések, a többi kontinensek ébredező nacionalizmusa

egyaránt hozzájárulnak a pesszimizmus jogosultságához. *Van-e a süllyedő Európa útján megállás, vagy kérlelhetetlen törvényszerűséggel megyünk a pusztulásnak elébe?* — olyan kérdés, amire megnyugtató feleletet hiába kutatunk: a tegnapi Európa értéktáblái romokban hevernek s az emberek lelkén a kétség és az ideáltalanság terpeszkedik

Apák és 1900-as születésű fiak világnézete között áthidalhatatlan ellentét tátong: az öregebb nemzedék — ha változtatni is akar rajta — általában elfogadja a fennálló világrendet s annak elvi alapjait nem tagadja meg, — a fiatalabb csoport puszta létét is bizonytalannak látja s ezért a mai világot egészében elutasítja magától, újat akar helyébe tenni. Egész lényén a *politika* uralkodik, társakat keres a régi világ felfordításához és az újnak kiépítéséhez. Nagyobb benne a hősiesség szelleme, mint apjában: többre vállalkozik, de többször is csalódik. Innen a mai emberek közt a sok félbenmaradt és eltorzult élet.

A kölcsönös türelmetlenség nagy, a légkör izzó s ezernyi jele villódzik annak hogy a mai Európát új világnézet hevíti, új értékeket keres és kész elfordulni a világháború előtti évek uralkodó eszméitől, amelyekre megvetéssel és kicsinyléssel tekint. Az irodalom is telve van utópisztikus regényekkel; elég, ha csak az angolokra gondolunk, akik között *H. G. Wells* és *Aldous Huxley* egész rendszert építettek ki már az álmok világában, de kemény utalásokkal a megindult átalakulásokra.

A világnézeti válság okát *Halasy-Nagy* abban az elszakadásban látja, amely a *„mindenható"* észnek az isteni lényeg fölé való helyezésével járt a 18. században. Ez vezetett el ahhoz a mai helyzethez, hogy a praktikus mindenben diadalmaskodik a teoretikuson, a szubjektum az objektumon és az értékszempontok a létszempontokon: végeredményben pedig a sok megismerés a csődhöz, a sok tudomány a teljes magunkrahagyottsághoz vezet. Végigvezet bennünket azon a szükségképpeni folyamaton, amelyben egymásból folyó állomások a kapitalizmus, liberalizmus és legújabbkori kollektivizmus: a tömegember uralomrajutása. Ebben a részben, ahol *a tömegembernek Európába való betörését* szárnyaló gondolatsorral mutatja be, ér *Halasy-Nagy József* mondanivalóinak csúcsára s e fejezetben a mai nevelő is megdöbbenve ismerhet rá sok panaszának, sikertelenségének és csődjének alapokaira.

Korunk a tömegek kora — írja *Halasy-Nagy* — és akit partra dob az áramlat, magára marad és elpusztul, ezért mindenki, akarva-akaratlanul úszik az árral, mely elkapta. A szerencsések föléje kerekednek és vezetői lesznek, a szerencsétlenek pedig elesnek és halálra gázoltatnak. Ezért kell a mai embernek a szervezet, a valahovátartozás. Nem tud és nem akar magában maradni: jelszava a *„szociális"*; ilyen mozgalmat, államot, stb. akar csinálni és gyűlölet ébred föl benne, ha csak hallja is is ezt a szót: *szabadság!* A diktátorok sem szabad emberek, hanem a tömeg rabszolgái, akik a tömeg helyett akarnak és gondolkoznak, mert erre a tömeg nem képes. *„Táplálj és vezess bennünket!"* — mondja a tömeg a vezetőnek, akit istenít, de széttépi, ha csalódott benne. A tömegember legnagyobb fogyatkozása, hogy nem lát a maga érdekeinél tovább. A hagyományokat nem tiszteli, állandó normákat nem ismer, ezért kultúrája sincs. Jellemző rá — *Ortega szavával élve* — az *„elégedett fiatalúr"* típusa. Ez soha hátra nem néz, csak előre; az élet hercege kíván lenni. Friss, fiatal erőtől duzzad, kíméletlen és az öregeket semmibe sem veszi. A motorok iránt százszor fogékonyabb, mint az eszmék iránt: jobban is ért hozzájuk! Húsz—harmincéves korában beül egy csodás örökségbe és élvezi mindazt, amit több ezer év bámulatos erőfeszítése létrehozott. Neki az a kultúra, hogy fürdőszobája, autója és öngyujtója van, — a szellemi korlátoltságnak viszont olyan fokán áll, ami párját

ritkítja. Csak fogyaszt, de nem alkot és a kultúra, ez a kényes virág, senyved, pusztul *(Óh, megismered-e, mai nevelő az ellenséget, amely nemes törekvéseid mögött gúnyosan leselkedik a „modern ember" ideárja képében az ifjúság előtt, mikor azt léleknemességre, szerénységre, önfeláldozásra és hazaszeretetre akarod lelkesíteni?!)*

Végül szól a mai kor világnézetére jellemző *exisztenciális filozófiáról.* E szerint oda vagyok dobva egy világba, amely ellenségesen áll szemben velem. Legősibb élményem a félelem, a halál félelme. Létem állandó aggodalom, mert félek attól, hogy megsemmisülök. A halál mely vár rám, biztos, ám titokzatos az a Semmi, amely éltemet fenyegeti. Ez a filozófia az élet magyarázata és vezetője kíván lenni s ezzel a vallás határát súrolja. Annak az embernek a vezetésére vágyik, akit — mint a *Lovagot Dürer* képén — a Halál és az Ördög fenyegetnek útján, akit két felől a Semmi sötétje vesz körül, útjára pedig csak egy fénysáv hull: a saját öntudatának lidérces fénye. S ő mégis magára veszi történeti helyzete minden terhét és rettenthetetlenül megy útján előre. Talán ez lesz az új ember, aki el mer indulni ebből az összeomló világból egy új világ felé s reméli abban a reménytelent is: *a diadalt a Halál és az Ördög felett . . .*

. . . Elég ebből a könyvből ennyi. Nem merülünk bele most abba a szellemi arcábrázolásba, ami a többi fejezetekből (*kultúra, vallás, erkölcs, tudomány irodalom, színház, művészet és modern zene*) árad a mindjobban megrettenő olvasó felé. Ajánljuk azonban mindenkinek, aki csak hozzájuthat: olvassa el ezt az összefoglaló művet és vonja le saját egyénisége és nevelői munkája számára a tanulságokat, mert

„. . . mi vagyunk élők a holtak között,
idők-gyúrt kenyérben a kovász,
miénk a hulló csillaglátás kéje
és miénk a csizmarugdosás . . ."

Miénk, akik vezetői vagyunk ennek a kaotikus, reményevesztett kornak s *akiknek kezére a jobb jövő egyetlen pozitív igérete: a gyermek bízatott.*

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

Dr. Péchy Henrik: A történelmi hullámelmélet és a történelmi jövő kiszámítása. Szerző kiadása. Budapest, 1938. 88. 1.

Szerző a Hégel, Comte, Lamprecht, Spengler, stb. írók módszertani műveiből ismert hullámelmélet segítségével a történelmi események mechanikai törvényszerűségére von következtetéseket. Szerinte az emberi történet tömegélet jelenségei a haladó hullám szabályszerűségével ismétlődnek és feltartózhatatla ul bekövetkeznek. Sőt e hullámszerű szabályosság alapján a bekövetkezendő események időpontjai is előre megállapíthatók. Dícséretreméltó buzgalommal vizsgálja a történelem alakulását és a pozitivísta irány és a szellemtörténeti iskola fölött egyaránt pálcát törve, az általa történelmi determinizmusnak nevezett hullámelméletet tartja a leghelyesebb módszernek, amelytől egyenesen azt várja, hogy igen fontos államtudománnyá fog kifejlődni. Megkisérli az emberiség politikai és kulturális életének sokrétű megnyilvánulását, a háborúkat, forradalmakat, szellemi és gazdasági mozgalmakat, bizonyos rendszerbe foglalni és azt tömegélettani magyarázattal megvilágítani. Kétségtelenül figyelemreméltó megjegyzéseket olvashatunk „Az új történelembölcseleti világnézet" és a „Történelmi matematika" cimű fejezetekben, de nem tudunk a szerző okfejtésével mindenben egyetérteni. Úgy látjuk, hogy a háborúk és forradalmak szerző által feltüntetett dátumának periodikus ismétlődései és a velük kapcsolatos „tömegeseménycsoportok" nem mindíg esnek egybe a történelmi dátumokkal. Péchy

szerint ennek egyik oka a történelmi munkák pontatlan adatközlése, másrészt a dátum közlésénél a korábbi időbe visszanyúló előzmények mellőzése, pl. nemzeti történetünk eseményeinél mellőzi a trianoni katasztrófát, a Szabadságharc esztendeje pedig nála előzményeinél fogva 1812-ig nyúlik vissza. „A történelmi prognózisok" című fejezetben a hullámtörvény segítségével érdekes jóslatokat olvashatunk a második ezredévig, Szerző a függelékben közölt iratokkal bizonyítja, hogy az 1904—1935. évekre közölt jóslatai tényleg bekövetkeztek. Pl. Megjövendölte pár évvel előtte a világháború kitörését. 1915-ben előre látta, hogy a háború a központi hatalmakra katasztrófális kimenetelű lesz; egy évvel később pedig jelezte az orosz forradalmat és több európai trón megdőlését. Szivesen elismerjük, hogy ezen előrelátások tényleg bekövetkeztek, de le kell szögeznünk, hogy ehhez hasonló meglátások a szerző sok kortársa írásaiban és beszédeiben is felfedezhetők.

Minden érdekessége mellett nem tarthatjuk a szerző elméletét a történettudomány számára ezidőszerint beilleszthető segédtudománynak és disciplinának. A történelemben vannak szabályszerűségek, ismétlődések, de azok a természettudományokéhoz hasonló elvont törvényekbe, az eszmék, a lelki élet sajátos természete miatt nem szoríthatók be. A történetfilozófia megállapítása szerint is minden történelmi eseményt oly sok oksági sor bonyolult finom szálának egybeszövődése hoz létre, hogy itt exakt törvényszerűség nem állapítható meg. A történelem egyes korszakainak hasonló jelenségeiből sok tanulságot levonhatunk, de a történelem maga, annak sajátos jelenségei, teljes egészükben nem ismétlődnek meg. Hogy jelenleg nincsen pontosan körülírható hullámelméleti egységszám, mutatja szerintünk az is, hogy az ilyen irányú művek írói kénytelenek elméletük érdekében egyes adatokat mellőzni, vagy azokat különleges megvilágításba helyezni.

Péchy Henrik főtörzsorvos ur szaktörténészhez is dicséretreméltó gyakorlati és elméleti tájékozottsággal rendelkezik. Jelen művében Th. Buckle angol történetíró „History of civilisation in England 1857." történelmi determinizmusát alkalmazza. Hozzá hasonlóan a társadalom tömegjelenségeinek törvényszerűségei alapján kísérli meg a történelmet törvénytudománnyá átalakítani. Könyve kétségtelenül érdekes olvasmány, de történész számára véleményünk szerint jelenleg segédkönyvül nem használható fel.

Zsámbéky László dr.

Komoróczy György: A mai Lengyelország. Bp. Magyar Szemle Társaság 76. o.

Apponyi Albert gr. az egyik mély történetfilozófiai elmélkedésében írja, hogy egy-egy nemzet hivatását igazolhatja már a puszta *létezése* is. Lengyelország politikai és kulturális létét évszázadokon át bizony alig-alig mutatta más tényező — a fenti tételen kivül. Az ország hosszú időkig a belső széthúzásnak, majd a külső imperialista mohóságnak volt az áldozata. S épen ezért tartjuk Komoróczy könyvét a saját nemzeti feltámadástudatunk hirdetőjének is. Nagy-Lengyelország megszületését mutatja be abban a korban, amelyet két forradalom tűzfüggönye övez. Tehát belső aléltsága és csonkasága sok hasonlóságot mutat a békekötési évek magyar állapotaival.

A jelenlegi helyzet tárgyalását rövid történeti áttekintéssel teszi világosabbá. Az elmult eseményekkel kapcsolatban azonban talál módot a történeti oknyomozásra, sőt a lengyel nacionalizmus és lengyel dinamikus lelkiség körvonalazására is. A 19. század folyamán az orosz elnyomatás idején fedezte fel a lengyel nép önmagát.

A passzív ellenállás, a patriótizmus nemes büszkesége többször késztette a cárt tapintatos politikai fogásra: közeledésre, engedékenységre, de Pilsudski-ék társulata nem volt hajlandó a hóhér kezéből a kenyeret elfogadni. Ebből a titkos társulatból nőtt ki később a felszabadító nemzedék. Az olasz balilla-intézményhez és a mi levente szervezetünkhöz hasonló volt a Cselekvő Harci Szövetség, vagyis az az ifjúsági forradalmi sejt, amely Pilsudski eszmevilága körül csoportosult.

Az ő áldozatos tevékenységük és vértanuságuk teremtette meg a mai lengyel államot és társadalmat. A szerző érezhető szimpátiával állítja elénk a pártok életét és nemes parlamenti küzdelmeiket; az igazságszolgáltatást, közigazgatást. Nem mulasztja el azonban felhívni a figyelmet arra az el nem hanyagolható tényezőre, amely a lengyel belpolitika keretét és sokszor kényes problémáit jelenti: *a kisebbségi kérdésre.* A lengyeleknek súlyosabb nemzetiségi problémáik vannak, mint nekünk, de ezeknek alakulása útban van a szerencsés megoldás felé. Rydz-Smygly a legerélyesebben megkívánja a közigazgatási tisztviselőktől, hogy a nemzetiségekkel méltányosan bánjanak. A panaszt pedig radikálisan orvosolja: az illető tisztviselő kicserélésével.

A lengyel külpolitika a békekötés óta lényegesen kiszélesedett; Beck kezében meglepő aktivitást nyert s épen ezért súlya és tekintélye nagyot emelkedett. Irányát Beck céltudatos szavai adják meg: Semmit rólunk nélkülünk!

Hazai közoktatásügyi köreink számára tanulságosak a lengyel oktatásról szóló lapok. A középfokú oktatás a tudományos követelmények mellett felkarolja a társadalom gyakorlati szükségleteit is. A középiskola u. i. hat éves tanulmányt jelent, melyből négy év a latin műveltségű gimnázium, kettő pedig a szakirányú (technikai, gazdasági, klasszikus) kiképzést nyujtó liceum A gimnázium és liceum is érettségivel zárul és ennek birtokában léphet az ifjú az egyetemre v. főiskolára. A doktorátusnak is nagyobb a súlya mint nálunk, mert a doktori címet csak a diploma megszerzése után még három évi szemináriumi kutató munkássággal és disszertációval lehet megszerezni.

A nemzeti kultúrának egyik legjellegzetesebb ága az irodalom. A lengyel szépirodalom a történeti hullámzást és a népi erők optimista küzdelmét szemlélteti. Ez a meglátás vezeti Komoróczyt, hogy a mai lengyelség lelki képét irodalmának és művészetének pszichológiai elemzésével egészítse ki. Itt bontakozik ki előttünk a lengyel nép nemes nacionalizmusa. Követésre méltó okulás számunkra az a tény, hogy a lengyel írók és művészek témaválasztását — főleg az elnyomatás idején — a nemzeti mult dicső vagy gyászos eseményei ihlették, s problémalátásukat mindig a feltámadásukba vetett hit határozta meg. E nemes tanulság miatt szeretnénk ott látni Komoróczy könyvét minden ifjúsági és tanári könyvtárban.

Visy József.

Borbély László: Tengerre magyar! Singer és Wolfner kiadása. Bpest, 1939 152 oldal.

A csinos kiállítású könyvet a szerző a magyar ifjúságnak ajánlja s el kell ismernünk, hogy az ifjúsági irodalom jobb rétegéhez tartozik a munka. Az esemény, egy Duna-tengerjáró motoroshajóval tett utazás Budapesttől Port Saidig, valóban ifjúsági könyvbe illő mondanivalókat tartalmaz, stílusa ügyesen alkalmazkodik a serdülőkor élményszerűséget kívánó érdeklődéséhez, szövegközti képei pedig szemléletessé teszik a leírásokat. A figyelmet mindvégig leköti; benne ügyesen váltakoznak a hangulatos földrajzi leírások, történelmi vonatkozások, gazdasági kapcsolatok

á kalandos elemmel. Felkelti az érdeklődést a Duna alsó folyása és a Levante iránt, egyben pedig kielégíti a magyar ifjúságnak mindenkor élénken észlelt tenger iránti érdeklődését. Hazafias értékei kétségbevonhatatlanok a könyvnek és amikor a kismultú magyar tengerhajózás, alárendelt helyzetben lévő magyar tengerészek szép teljesítményeiről megemlékezik, arra nevel, hogy nincsen olyan tere az életnek, ahol a magyar ne alkothatna kiválót. Természetesen nem hibátlan a könyv; a fogyatkozások azonban jelentéktelen elírások és felületességek, így semmiképpen nem vonnak le az értékből. A *mű igen alkalmas ifjúsági könyvtárak számára és jutalomkönyvül* is ajánlható a 13—16 éves mindkét nembeli tanulóknak.

— ami —

Darvas József: Egy parasztcsalád története. Bp. Athenaeum 1939.

A parasztkérdés az utolsó évtizedekben kezd életkérdés lenni. Csodálatos, hogy a jobbágyfelszabadítás után száz évvel, igazán csak napjainkban kezdik a parasztot reálisan látni. *Berzeviczy* Gergely még latinul írta meg könyvét: *A parasztok természetéről*, *Tessedik* könyve: *A parasztember Magyarországon* német és magyar nyelven jelent meg. Tessedik még jogosan panaszkodik, hogy „kába és homályos értelemben vagyon a paraszt a közjót illető dolgokban". De legkülönösebb, hogy a parasztra vonatkozó fogalmaink sem voltak tiszták. A 48-as szabadságharc után az irodalom rokonszenvesnek mutatja a parasztot, mint Jókai, humorosnak, sőt kómikusnak, mint Mikszáth és Gárdonyi, erőteljesnek, nagy problémák hordozójának, mint Móricz Zsigmond, eszményinek, néha egészen parasztkirálynak, mint Szabó Dezső.

Darvas József könyve bennünket két okból is érdekel: 1) mert közvetlen élményen alapul, 2) mert megszívlelésre méltó nevelési vonatkozásai vannak. Könyvének az az előnye, hogy a szociografiai szempontokat közvetlen élmények szolgáltatják. Ameddig valaki sorsa és foglalkozása szerint paraszt, addig rendszerint nincs világos tudatában helyzetének, ha kiemelkedett, könnyen feledi multját. Darvas mentve van ettől a szokásos veszélytől. Ő féllábbal még a a paraszti életben van, érzi annak minden keserűségét vagy kisebb-nagyobb örömét. Talán már nem tud egészen a nyelvükön, de amit *róluk* vagy *értük* mond, az igen közel van hozzájuk s talán a mainál nagyobb népműveltség idején képes lesz tudatosítani a parasztttömegek természetes értelmét. Darvas Józsefet még tér és idő nem választja el paraszttestvéreitől:

„Sokat vagyok köztük — mondja az író — és látszólag igen jól megértjük egymást. Sokszor mégis egy egy elmondott szó rezdülésén, elfogott tekintet villanásán keresztül élesen döbben belém a fájdalom, hogy mennyire idegenek lettünk egymás számára".

Nemcsak az író lelki alkatára, de a parasztttömeg tragikusan mély lelki örvényére is rávilágít ez a vallomás. Az író, akit egy humánus lelkű tanító szerető figyelme segít kiemelkedni a paraszti sorból, másképen lát, mint testvérei. Felismeri családján keresztül az egész nagy paraszti család tragikus történeti szerepét, a társadalmi viszonyoktól való totális függőségét. Megmutatja, hogy a korszellem időnként hogyan változtatott a parasztság helyzetén, ő maga felébred, revideálja látásmódját, de, habár népe javára mondja el, amit megtanult, épen paraszttestvérei azok, akikhez legkevésbbé szólhat. De a megértők körét mégis jobban bővíti már, mint Berzeviczy és Tessedik tehették valamikor.

Ámde van nehány olyan szempont munkájában, melyet a pedagógusoknak

különösen jó megszívlelni. Ő az első családjában, aki áttöri az osztályélet szinte áttörhetetlen keretét. Jól tanul, egy fiatal lelkes tanító felfigyel reá, meglátogatja az anyát, a szegénységben sínylődő hadi özvegyet, vallatja, gyóntatja, rábeszéli, hogy polgáriba járassa a fiút. Forradalmat jelent a paraszti házban már maga a tanítói látogatás is: eddig csak a végrehajtó volt az úri ember, ki házukba tette a lábát. De forradalom lett a családban arra a gondolatra is, hogy valaki közülök úri pályára megy. És különösen akkor hörkentek fel a rokonok, mikor a polgári után nem iparosnak ment, de a tanítóképzőbe. S itt kezdődnek igazán a lélekcserélő napok:

„Voltaképen itt a tanítóképzőben éreztem meg először, milyen irtózatos nehéz küzdelmet vállaltam, helyesebben: vállaltatott velem egy sorsommal törődő igaz, jó ember, mikor elhatározta, hogy feltornáztat a középosztályba. Most láttam meg, hogy hiába szabadultam meg a lehúzó terhektől, még át kell törnöm a fölöttem lévő közeget is. Most találkoztam először a középosztállyal, mint osztállyal, legalább is a szellemével és rájöttem, hogy az az ember, aki elhatározta, hogy maga mellé emel, bizony csak egy ember az osztály összességéből".

A polgári osztály gyermekei nem akarnak mellé ülni, nagy csónak cipőjéért, cájgnadrágjáért, durva pamutharisnyáiért kinevetik s még tanárai közt is akad olyan, aki részvétlenül belemart nyomorúságába:

„Ilyen kinézéssel nem lehet tanító! Elijednek magától a gyerekek!" (82) Megalázot nak, alsórendűnek érezte magát s amikor nagy energiával átvergődött a társadalmi nehézségek és az anyagi terhek drótakadályain, alsórendűségi érzését ugyancsak éreztette vele az a tény, hogy mikor falujában pályázott a tanítói állásra, a gazdag parasztok pártfogoltját választották meg s nem őt.

Végeredményben jól végződött a dolog. Jó, hogy Darvas a tanítóságnak azt a fajtáját tudta választani, amit az író hivatása jelent. De a pedagógusoknak mégis sok tanulsággal kínálkozik ez a történet. Nem elég a célkitűzéseket tudni, ismerniök kell a dolgok és emberek eredetét is. Nemcsak azt, hogy *hova* mennek növendékeik, de azt is: *honnan* jönnek? Mély emberszeretet és társadalomfejlődés biztos ismerete kellenek az igaz nevelő munkához, mert az alsóbb osztályok kiemelkedése csak úgy lehet organikus, ha az őstalajból hozott jó magokat növelhetik tovább. Csak az ilyen nevelőmunka biztosithatja igazán a középosztály folytonos felfrissülését.

Kemény Gábor.

LAPSZEMLE.

Magyar Női Szemle. 1938. III. évf. 1—12. sz.

A gyakorlati irányú leányközépiskolára vonatkozó hozzászólások (a 7—8., 9—10. sz-ban):

Csapody Vera hibáztatja, hogy a középosztály leányainak nagy tömege a gimnázium felé tódul, pedig nagyon sok nem tud ott érvényesülni, mivel más irányú az érdeklődési köre és tehetsége (kézügyesség, anyáskodó hajlam) s így sok női érték megy itt veszendőbe. Akik hamar férjhezmennek, nincsenek erre fölkészülve. A női társadalom számára tehát épen erre az iskolafajtára van szükség, amit a liceum igér: előkészítője a tanítóképzőnek, másrészt *igazi asszonynevelő*. Nemcsak pedagógiai és szociális életpályára készít elő, hanem jó háziasszonyokat és családanyákat is nevel. Üdvös volna, ha több leánygimnázium felső tagozata mellé párhuzamosan ilyen új típusú osztályokat szerveznének. — Aggasztó jelenség csak az, hogy a magántanulás

lehetőségét kizárja, pedig a vidéki tanulók szempontjából ez életbevágóan fontos. — A gimnáziumba tódulókat felvilágosító propagandával kell átterelni a liceumba, kiemelvén a liceumnak a nőnevelés terén valóban áldásos reformjait.

Domonkos Lászlónét aggodalommal tölti el az új liceum tanterve; amely a leánygimnázium egységes törzsének alsó 4 osztályára épül (latin helyett 2 élő nyelvvel). Ez megbontja a tanterv egységes szerkezetét, mert az elméleti irányú iskola egy merőben más típusú iskolában folytatódik. Ebből következik a másik hiba, hogy a liceum első osztályában még elméleti tárgyak vannak túlsúlyban és később térnek át a gyakorlati ismeretekre. Ez pedig éppen fordítottja annak, amit a fejlődéslélektan hirdet. Meg kell találni az egyensúlyt a gyakorlati és elméleti ismeretek közt. Az általános műveltség szempontjából kétséges, hogy az erős gyakorlati nevelésen alapuló liceum érettségije a gimnáziuméval egyenrangúnak minősíthető-e? Nem volna szerencsés változtatás a magyar nőtársadalom számára, ha az új nevelés akár jogait korlátozná, akár szellemi nívóját süllyesztené.

Nemesné Müller Márta szükségesnek találja, hogy a nőket érintő reformok előkészítésében — mint érdekelt felek — az anyák és a neveléssel foglalkozó nők is szóhoz jussanak. — Az új liceum nagy nyereség a női jellem nevelése terén, de nagy veszteség képesítési jog szempontjából. — *A szülői hivatásra való nevelés:* úgy apai, mint anyai hivatásra való előkészítés *nemzeti kötelesség.* Ezt a célt szolgálja a liceum. — A serdülő leány természetes ösztönével fordul a gyermek felé s minden, ami ezzel összefügg (ápolás, védelem) s így a liceum, mely középpontjába a gyermeket állítja, ezen természetes alapon számíthat nagy keresletre. Mivel sok a gyakorlati munka és szűkebb az elméleti anyag, növendékeit kevésbbé szelektálja, mint a gimnázium. Ez helytelen, mert a kevesebb elméleti anyag, mivel kielégíti a tanuló érdeklődési körét, valóban művelő, formáló tényező lehet s így nincs szükség az igények leszállítására. Az új liceum igazi női iskola lesz, — de nagy baj, hogy elzárja az utat az egyetem felé, mintha degradálni akarna. Ha a liceum tényleg bekapcsolja az iskolát az életbe, akkor a lányok nagy tömege önként a női pályák felé fog tódulni, — viszont, aki épen liceumi tanulmányai közben fedezi föl magában hogy erre nem alkalmas, az mit csináljon? Ez még megoldásra vár.

Vajkai Julia (11, 12. sz.) — a Népszövetség Gyermekvédelmi Bizottságának titkára — elődjéről, az angol *Eglantyne Jebb*-ről és munkásságáról emlékezik meg meleg szavakkal. E. Jebb, *a szociális gyermekvédelemnek* elhivatott, lánglelkű apostola, 1919-ben Svájcban hallott először a megszállott országok gyermekeinek szenvedéseiről. Ekkor 10 font összegből megalapozta a „Save the Children Found"-ot, majd egy gyermekvédő gyűlésen az angoloktól 1000 fontot gyüjtött össze. Ezután más országok hasonló törekvéseit fogta össze a Genfi Nemzetközi Gyermekvédő Szövetségben, melynek győző és legyőzött egyaránt tagja lehetett. — Magyarországon 1919-ben kezdődött a segélyezés (élelmezés, felruházás, árvaházak felsegélyezése). E. Jebb a preventív gyermekgondozás híve volt, s ezt úgy akarta megvalósítani, hogy az illető ország meglévő gyermekvédelmi szervezetébe beilleszthető legyen. Főleg a segélyező célú, kísérleti munka érdekelte s ezért rokonszenvvel kísérte az Union magyarországi munkáját, a Save the Children Found munkaiskoláinak (óvodák, napközi otthonok) működését. (A bpesti óvoda-napközi-otthonok mintájára szervéztek meg Angliában és Amerikában sokezer hasonló intézményt.) *A munkaiskola* gondolata abból nőtt ki, hogy az ismétlő-iskolás gyermek számára, — aki legkevesebb védelemben részesül és a legtöbb veszélynek van kitéve, — nem elég a segélyezés, hanem foglalkoztatni is kell őket, mégpedig a rájuk váró életre elő-

készíteni. A gépesített iparban foglalkoztatott fiatalkorúak hiányzó tanoncidejét kellett ennek az iskolának pótolni, amely egyszersmind kísérleti-nevelési laboratóriuma a jövő gyári munkásságának. Az iskola eredményeit és kipróbált módszerét a 8 osztályú elemire épülő továbbképző is felhasználhatná, mert a munkábalépés korhatárát a 16. évre kell emelni. (Sajnos nálunk a törvény megengedi, hogy a 12—13 éves gyermek munkábalépjen.) Miss Jebb felismerte, hogy Magyarország igen alkalmas terület a kísérleti munkai-kola működésére, mert itt még nincs gyárimunkás nemzedék, — viszont a munkásságnak joga és szüksége van sajátos továbbképzésre. A magyar gyermek könnyen fejleszthető, a munkáskvalitásokat megfelelő módszerrel könnyen megszerezheti, a nélkül, hogy egyéb képességei elsenyvednének. — E. Jebb szerepe a munkaiskolák megalapozásában: a munka értékének felismerése és a benne való hit volt. E. Jebb nagy hatása egyéniségében rejlett: meglátott olyan dolgokat, melyeket csak a jövő igazolt. „A gyermek jogairól" szóló szózata túléli minden művét: alaptétele lett a háború utáni gyermekvédelmi törvényeknek az egész világon. Szerény volt, de tántoríthatatlan munkájában, élete céljának megvalósításában: a gyermekvédelem fejlesztésében. Hitt ebben a szent ügyben és abban, hogy az emberiségnek fel kell ismernie ennek az ügynek a fontosságát. Ez a hit ad erőt ma is munkatársainak, akik a közömbösség göröngyös útjain akarják megvalósítani ennek a lánglelkű szent és nagyvonalú „diplomatanő"-nek terveit.

Hoffmann Marianne arról ir cikket, hogy *a fiatalkorúak bíróságában* milyen szükséges volna *női bíró* is. Kiváló szakférfiak véleménye is az, hogy bírói képesítéssel rendelkező, lélektani-pedagógiai ismeretekkel, szociális érzékkel bíró nők csak hasznosan működhetnének közre. Különösen, ha leánygyermek áll a bírák előtt, a a női bírák megértő, anyai gyengédsége, a női lélek fejlődésének ismerete csak elősegíthetné a bűnöző gyermek megnyilatkozását. A válóperek és gyermektartási perek bírái között is kellene nőnek lenni, mert a nő megérzése és együttérzése — kellő jogi ismeret mellett — sok esetben megakadályozhatná a család felbomlását-mert a család és a gyermek érdekeit képviselné. Magyarországon még nincs női bíró, de a külföldi államok (Lengyelország, Anglia, Amerika) megbecsülik értékes munkájukat. Nálunk csak pártfogóként működhetnek a fiatalkorúak birósága mellett: felderítik azon körülményeket, melyek a fiatalkorú bűnöző életviszonyi, erkölcsi és értelmi fejlődésre vonatkoznak. Határozathozatal után pedig a felügyelet tartozik rá: ez a kisegítő nevelés, melynek fontossága épen eredményességében rejlik. Ez nehéz, felelősségteljes munka, melyhez testi-lelki egészség, kiegyensúlyozottság és képesítés kell.

(N. L.)

Láthatár 1938. 1—12 sz.

5. sz. Erdélyi unitárius iskolák az 1934—35. tanévben. E tanévben 2 unitárius középiskola (Kolozsvár és Székelykeresztúr) működött Erdélyben 182, illetve 142 tanulóval. Az elemi iskolák száma 35, ezekben 51 tanerő működött és 1929 gyermek tanult.

7—8. sz. Magyar iskolázás Amerikában. Fáy-Fischer Andor. A cikkíró az amerikai magyar iskolák fontos szerepét és azokat a nagy nehézségeket ismerteti, amelyekkel meg kell küzdeniök. A bevándoroltak gyermeke az amerikai népiskolában csak angolul tanul s az egyházak lelkészeire és tanítóira vár a nagy feladat, hogy ezeket a gyermekeket anyanyelvükre megtanítsák s a magyarsághoz való tartozás érzését ébren tartsák bennük. Az amerikai magyarok nagy tömege szegény sorsban

élő ember, a legnehezebb testi munkát végzik gyárakban vagy bányákban; sem idejük, sem megfelelő tanultságuk nincs, hogy gyermekeikkel foglalkozzanak. Az egyház pedig csak szombaton, amikor az amerikai iskolában szünetel a tanítás, foglalkozhat a gyermekkel, azonkívül a vakáció idejében a nyári iskolában. Nehéz munka ilyenkor az amerikai iskola sovén légkörében nevelődő gyermeket olyan dolgokra oktatni, amelyek már nem nagyon érdeklik. Itt a sikernek úgyszólván egyetlen feltétele a tanító egyénisége, hogy mennyire tudja lekötni és magával ragadni a tanulókat. Az amerikai magyar iskolák nagy hiánya, hogy nincs megfelelő tankönyvük. A hazulról küldött könyvek nem felelnek meg a sajátos amerikai viszonyoknak. Szükség lenne megfelelő tankönyvekre, annál is inkább, mert az amerikai magyar élet ma örvendetes újjáéledést mutat. Ujabban amerikai magyar intézmények átküldenek diákokat magyarországi főiskolákra, nyári egyetemekre. Nagyon fontos lenne, hogy legalább azok jöhetnének haza egy időre, akik az amerikai magyarok jövő nemzedékét oktatják az új hazában. A magyar államnak kellene segítenie s haza hozatni az arra érdemes fiatal, már Amerikában született lelkészeket, tanítókat és tanítónőket.

Sárik Elek.

EDUCATION: Boston, Massachusetts, Vol. 59. No. 1—4.

1938. IX. No. 1,

Remedial Reading Number.

Az egész füzet az olvasás tanításának tökéletesítésével foglalkozik az elemi olvasástól kezdve a középiskolák irodalmi olvasmányaiig. (Remedial Reading.)

Walter Dearborn: Motivation versus „control" in remedial reading.

Moor, Pressy és egyéb iskolai tankönyvek Amerikában az olvasás tanításának megkönnyítésére az olvasással kapcsolatos szemmozgások tanulmányozására mozgóképeket is felhasználnak. Ez irányzat képviselői szerint az olvasásnál is nagy jelentősége van a szemek mozgásának. Megfigyelik tehát, hogy miképen kell a szemeknek balról jobbra mozogniok. Növelni kell a szem szövegátfogó képességét hogy az olvasó egyszerre nagyobb gondolati egységeket is megragadhasson, viszont csökkenteni kell a szem mozgásában beálló szünetek számát. Ezzel az eljárással elérjük azt, hogy a szem a szövegben nagyobb gondolati egységeket is áttekinthet és ugyanakkor növekszik az értelem átfogóképessége is. A szerző bíráló fejtegetéseiben a sikert sokkal inkább a tanító egyéniség személyi sikerének, mint egy-egy kimondott módszer alkalmazásának tulajdonítja. Tehát nem a szemek vizuális távjának fokozása, hanem sokkal inkább az értelemnek az ösztönzése vezet a sikerhez. Az eljárás technikai módszereinél fontosabb a tanuló lelkes munkakedvének fokozása.

Ullin W. Leavel: Reading instruction in the Educational Scheme. (Az olvasás tanítása a tantervben.)

A különböző szaktárgyak tanításának anyaga zárt, körülhatárolt területen mozog. Az olvasás tanításának azonban nincs meg a maga elhatárolt tárgya. (Subject-matter.) Ezért az érvényben lévő tantervekben a tanításnál az olvasás puszta technikája szerepel mint végcél. E felfogás azonban elhanyagolja az olvasástanítás funkcionális szempontjait, noha kétségtelen, hogy az olvasóképességnek az a rendeltetése, hogy általa, mint eszközzel. az emberi elme művelődési alkotásainak megértéséhez eljuthassunk, A tanterveknek e szempontokat figyelembe kell vennie. Az olvasástanítás anyagát kapcsolatba kell hozni a különböző tudományszakok ismeretanyagával. Ami viszont a tanítás módszereit illeti, a századokon át használt szinte-

tikus módszernél, mely az olvasástanításnál logikai formaegységekre építi rendszerét és a logika törvényei szerint halad az egyszerűbbtől az összetettebb felé, sokkal célravezetőbb az analitikus módszer, amely lélektani jellegű és az olvasás tárgyát a gyermek saját tapasztalataiból merített élményegységekre építi. Ennél az eljárásnál a gyermek olvasmányaiban saját élményszerű tapasztalatainak szimbolikus kifejezését fogja látni. A szavakban és mondatokban rejlő szimbólumokkal személyes élményeit azonosítja, ami fontos, mert élmény nélkül a betűszimbólumok nem sokat jelentenének számára. Ha a látóidegek el is juttatják azokat az agyhoz, az még nem olvasás. E nyomtatott szimbólumoknak élményszerű tapasztalatokkal kell társulnia, ha azt akarjuk, hogy a szervezet e külső hatásokra emlékezés formájában reagáljon.

Paul Witty and David Kopel: The Interest Inventory in Directing Childrend's Reading.

A tantervnek figyelembe kell vennie a gyermek problémáit, érdeklődését, hogy az olvasástanítás élő valósággá, funkcionális jelentőségűvé legyen. Az ismeretközlés ilyen formáját a különböző progresszív iskolák (Fröbel, Montessori, stb.) különböző módszerekkel igyekeztek megvalósítani. Kétségtelen dolog, hogy a gyermekek pedagógiai értelemben vett fejlődése függvénye a gyermek érdeklődésének. Az érdeklődés megállapításánál azonban a legnagyobb óvatossággal kell eljárni. A cikk szerzői éveken keresztül alkalmazták a kérdőíves módszert, amely kellő felülvizsgálat után megbízható eredményeket hozott. A gyermekek érdeklődési körének megállapítása azonban nem mentesíti a nevelőt első kötelezettsége alól, mely abban áll, hogy *irányitsa* a gyermek értelmi és erkölcsi fejlődését, tehát érdeklődését is.

C. DeWitt Boney and Edna Leman: Individuality in Beginning Reading.

A szerző a „Nassau School"-ban öt éven keresztül végzett kisérletekről számol be, amely kisérleteknek az volt a célja, hogy a kezdőfokon az olvasás tanításában tágítsák a hivatalos tantervi kereteket és az anyag kiválasztásában nagyobb teret engedjenek a gyermek individualitásának. Kitünt, hogy az előírt olvasókönyvek használata semmivel sem jár nagyobb eredménnyel, mint a szabadon választott, könnyű olvasmányok vagy könyvek alapján történő tanítás. Mindazonáltal ez utóbbi eljárás sem mondható biztosan célravezetőnek. Nem jelent panacea-t, mert csak bizonyos körülmények között alkalmazható és így nem lehet általános érvényű.

Richard B. Crosscupp; Experimental exercises in Learning to interpret reading.
(Kisérleti gyakorlatok az interpretáló olvasás tanításához.)

A cikk az 1937—38-ban a Cambridge School-ban (Kendall Green, Massachusetts) bevezetett olvasókönyv oktató módszereit tárgyalja. Helyesli a könyv célkitűzéseit és további hasonló kisérletekre buzdít. A tankönyvben kétféle gyakorlatot találunk. Az egyik csoport (Exercises for determination and discrimination o word-meaning and Context.) gyakorlatainak célja a szóbőség fejlesztése és pedig oly módon, hogy a tanulók a szavaknak fogalmi tartalmát minden árnyalati gazdagságával az összefüggő szövegből (Context) ismerhessék meg. Ennek a folyamatnak fázisai : 1. A szó alapjelentése, 2. A szó egyéb jelentései, 3. A jelentés árnyalatai. A tankönyv idevágó olvasási gyakorlatainak célja ennek a spontán asszimilációs folyamatnak, amely különben szünetelenül tart a gyermekkortól egész az érettség koráig, elősegítése és tudatosítása. Számtalan gyakorlati példa van a könyvben A gyakorlatok második csoportja (Exercises for interpretive understanding of reading) a magasabb értelemben vett interpretáló, tehát magyarázó és kritikai olvasás szolgálja. Az olvasás folyamata tehát nemcsak abból áll, hogy a szerző gondolatait

megértsük és kövessük, hanem azok ösztönző hatása alatt az olvasóban magában is megindul a gondolatok bizonyos láncolata (a spontaneous flow of thougst of the reader's own). Ez a gyermekek asszociáló képessége szerint igen változatos lehet és az értelmes és értelmetlen olvasás közötti fázisok egész skáláját eredményezheti. A cikk az eljárást sok érdekes példával világítja meg. Arra nézve, hogy ez a gondolkodó olvasás milyen mértékben van meg a tanulóban, az olvasott szövegre vonatkozó kérdőíveknek (a tanulók által) megfelelő kitöltése nyujt tájékoztatót. A tankönyv progresszíve felépített gyakorlatai közül a nehezebbek már érett gondolkodást, józan ítéletet, komoly szociális és erkölcsi magatartást, emberismeretet, szóval egy bizonyos tapasztalati bölcsességet (background knowledge) igényelnek. Az interpretáló olvasás gyakorlatai szinte határtalan lehetőségeket nyujtanak különböző lélektani tanulmányokra és kísérletekre.

Secundary Education Number. 1938, X. No. 2.

Harrison H. Van Cott: Functions and operating practices of secondary education in a democracy. (A demokratikus államok másodfokú iskoláinak nevelő eljárásai.)

A szerző rámutat arra, hogy a középiskolák nevelési célkitűzései és módszerei az utóbbi 30 évben milyen gyökeres változáson mentek át. A nevelői munka központjában a *gyermek* áll, akit a saját boldogulására és a nemzeti társadalom javára kell értékes egyéniséggé nevelni. Ma már nemcsak egy bizonyos ismerethalmaz közvetítéséről van szó, hanem a gyermek testi és lelki egészségének ápolásáról, erkölcsi egyéniségének kialakításáról, szociális és állampolgári neveléséről, sőt az iskolának irányítania kell a tanulók iskolánkívül eltöltött szabad idejének felhasználását és megkönnyítenie még a tanulók pályaválasztását is. Az iskoták célkitűzései között tehát szerepel a „Health Objective", „Mental Objective", „The Citisenship Objective", „The Home Membership Objective", The Ethical Character Objective" és végül „The Vocational Objective". A fejlődés iránya általában az egyéni szükségleteknek megfelelő differenciált egyéni munkaprogrammok felé halad.

W. B. McPherson: Teachers First.

A cikk bírálja az oktatók társadalmi szereplését, ami különösen kisebb városokban gyakori eset. A társadalmi szereplésnek azonban nem szabad elvonnia a tanítót nevelői hivatásától, mert ez az elsőrangú feladata. Elsősorban tanítóknak kell lenniök és senki sem neheztelhet rájuk, ha nevelői hivatásukra hivatkozva a társadalmi szereplésről lemondanak.

H. M. Laferty: A personal question to teachers.

Az iskolai bizonyítvány merev szimbólumaival nem ad pontos magyarázatot a tanulók előmeneteléről. A szülőknek kapcsolatba kell lépniök az iskolával, hogy annak munkáját állandóan figyelemmel kísérhessék és támogassák. Csak a szülőiház és az iskola együttműködése biztosíthatja ugyanis a gyermek zavartalan erkölcsi növekedését. A szülőiház és az iskola közötti megnemértések komoly következményekkel járhatnak. A mai nevelési rendszerben a hangsúly a *gyermeken* van, aki a névtelenség homályából individualitássá lépett elő és akit épen ezért egyéniségének megfelelően kell nevelni. A modern nevelőgondolkodás uralkodó vonása abban rejlik, hogy a felnőtteknek a nevelésre vonatkozó dogmatikus feltevései helyett a fejlődés lélektan elveinek okos érvényesítésében látja a nevelés sikerének titkát. Az aszketikus formalizmust fokozatosan kiszorítja a meleg és megnyerő környezetben végzett életrenevelő munka (functional learning). A szülők azonban méltán kérdez-

hetik: megtörténik-e mind ez valóban az iskolában gyermekeik érdekében? Valóban arra nevel-e az iskola, hogy gyermekeink a mai modern világban boldogulhassanak? Az amerikai középiskola — sajnos — még nem éri el a mai dinamikus civilizáció követelményeinek nivóját. A nevelés sikerét azonban lényegesen emelhetné az iskola és a szülőiház együttműködésének további fokozása (Better teacher-home relationships). Az iskola még mindig nem tud eleget a diákjairól. A Diagnos of the indvidual aránylag még mindig nem jutott megfelelő szerephez a nevelésben, pedig ez a siker elengedhetetlen feltétele.

Creative Writing Number. 1938, XI, No. 3.

Trentwell Mason White · Concerning the subject ot Creative Writing.

A *creative writing* viszonylag új szó a pedagógiai terminológiában. Nem azonos a régi „frecomposition" gondolatával. Tanítása teljesen új technikai eljárást kíván. A régi angol tanárok a formalizmus szolgálatában annyira elnyomták a képzelet minden megmozdulását, hogy szinte csodálatos, hogy egyáltalában van amerikai irodalom. Amerikai irodalom azonban mégis csak van és épen azért olyan eredeti, mert a lelkük szabad kifejezésért harcoló független és merész lelkek messze elszakadtak az iskolakönyv szabályaitól, amidőn forradalmi lendülettel valami újat alkottak. Poe, Irving, Cooper nem tanítóiktól tanulták a kompozíciót. Ma a Creative writing az iskolák egyik legfontosabb tantárgya, Célja nem az, hogy minél több tanulót neveljünk irói pályára, hanem, hogy minden tanuló alkotó és teremtő képességei felszabaduljanak és így őt jövendő életpályájukon való boldogulásukhoz hozzá segítsék. Az amerikai mindenkor törekszik lelkének kifejezésére. Our nation is eager o express itself. A füzetben a legkiválóbb tanítók elmondják a creative writing tatítása közben szerzett tapasztalataikat.

2. *Lucia Back: Creative writing: The problem in Elementary school.*

A creative writing tanítása az elemi iskolában annyit jelent, hogy a tanulókat a fogalmazásban hozzá szoktassuk a szavak olyan kombinációjához, amelyek azoknak mélyebb értelmet vagy nagyobb szépséget kölcsönöznek együttesen, mint amennyivel külön-külön birnak. Az ilyen fogalmazás hatásának egységesnek kell lenni, ha művészi jellegét biztosítani akarjuk. Példák a helyes és helytelen fogalmazásra.

3. Jeanora Don Weingarten: Creative writing: Appreciation and creation in the Junior High School.

A cikk rámutat azokra az eljárásokra, amelyek alkalmasok arra, hogy a középiskolákban fejlesszék a költészet iránti érzéket. Bátorítsuk a tanulókat az írásra, nem fontos, sikerül-e írásművük. A tanításnál a tantárgy formális oldala (grammatika, retorika, kompozició stb.) sem mellőzhető, de meg kell értenünk, hogy ezek csak mint a gondolatok és érzések belső realitásának kifejezői jutnak jelentőséhez.

4. Constance R. Dowd: Creative writing: A Suggestion for the High School.

Minden művészi alkotás a művésznek a tárgya iránti érdeklődéséből származik. Mindenek előtt a diákok képzeletére kell hatást gyakorolni, hogy eszméik legyegyenek, amelyek kifejezésre törekszenek. A tanításnál alkalmazható eljárások közü, a szerző sikerrel alkalmazta a következőket: a) a megkezdett, de be nem fejezett történet módszere. Ez az eljárás erősen ösztönző hatású és különösen akkor jár sikerrel, ha a befejezésre váró történet közel áll a diákság saját érdeklődési vagy tapasztalati köréhez. b) Bizonyos főnévi fogalmak kitűzése trópusok (szóképek) alkotására. Megszokott, banális hasonlatokat mellőzni kell. Például a szemről ne írjuk azt, hogy kék mint az ég, mert a szemnek a színén kívül van kifejezése, alakja

sajátságos mozgása stb., amelyek mind alkalmasak speciális szóképek teremtésére. E feladatoknak megvan az a jó következménye, hogy fejlesztik a diákok megfigyelő képességét és ezen kívül elősegítik annak megértését, hogy a nyelv végtelenül gazdag színes szóképek teremtésének lehetőségében. c) Oly témákat kell adni, amelyek biztosan megihletik az osztály egyik-másik növendékét. Pl. Egyik ősünk emlékiratai, visszaemlékezés hazánkra (ez különösen külföldön született diákoknál alkalmazható), egy-egy különleges rokonnak a jellemrajza, legrégibb emlékeink felidézése, életem fordulópontjai, önarckép, családi szokások stb. Ezek és ehhez hasonló témák nagyon alkalmasak a diákság képzelő erejének fokozására.

5. Ward. S. Miller: Creative writing: One phase of the process.

Mi a creative writing célja? Mesterművek? Nem. A cél a diák ébredező és bontakozó lelkében növelni a megfigyelés, gondolkodás és a kifejezés képességeit. Énjének megnyilatkozása legyen teljesen egyéni, azaz mindig arra törekedjék, hogy saját ritmusával és tempójával vetítse le egyéniségének megnyilatkozásait. A lélek belső melódiáinak, harmóniáinak vagy dissonanciáinak hű reprodukálásához gazdag szókincs kell. Érdekes példákkal illustrálja a szókincsfejlesztés módszeres eljárásait.

6. Boris E. Nelson: Creative writing in Europe: The Situation under Dictatorship.

A cikkíró igyekszik kimutatni, hogy Németországban, a parancsuralmi harmadik birodalomban uralkodó szellem már csirájában elfojt minden önálló alkotó ösztönt. A közoktatásügyi *minisztérium rendeletével előírt* kötelező iskolai olvasmányok jegyzéke, valamint az Eberhardt-Köbel-féle Heldenfibel használata azt mutatják, hogy az egyénnek teljes faji alárendeltsége mellett a német oktatás és nevelés területén csak a martiális erényeket szabad hangsúlyozni és magasztalni. A szerző elítéli a nemzeti és faji türelmetlenséget és álláspontja igazolására hivatkozik Goethe, Schiller felfogásaira, akiknek műveiből idézeteket közöl.

Latin Number. 1938. XII. No. 4.

B. L. Ulman: Comments by the Editor.

Az amerikai közoktatás tömegprodukcióra irányuló metódusait, amelyek miatt főleg a középfokú diákság veszít, már többen illették súlyos kritikával. A mult és jelen pedagógiai módszereinek hívei szenvedélyes hangon vitatkoznak. Mindkét rendszernek van jó és rossz oldala. A szerző a régi és új latin nyelvi tankönyveken igyekszik e tétel igazságát kimutatni.

2. Charles Smiley: A Conspiracy against the lad of parts. (A tehetséges fiúk elleni összeesküvés.)

Seholsem olyan szánalmas a magasabb képességű ifjak nevelése, mint az Amerikai Egyesült Államokban. Dicsekszünk, hogy sehol sincs annyi középiskola, sehol annyit nem költenek a nevelésre: pedig a valóság az, hogy ez az összeg egyáltalában nem áll arányban a diákok hatalmas számával. Az amerikai oktatási rendszerben a legnagyobb hiba épen a pénzhiánynak tulajdonítható. Ezért hiányos az individuális hajlamoknak megfelelő egyéni oktatás. Az állampolgároknak legjelesebbjei elkerülik a nevelői pályát, mert anyagi szempontból nem kecsegtető. A hatóságok sem állnak hivatásuk magaslatán: abban a hamis feltevésben élnek, hogy demokratikusabbak vagyunk, ha a tömeg szempontjait figyelembe véve a középiskolákra olyan tantervet kényszerítünk rá, amely szerény igényeinél és könnyűségénél fogva minden gyermek számára könnyen elvégezhető. Pedig e demokratikus tömegprodukció helyett inkább a középiskolák tehetséges gyermekeinek felkarolása

alapozná meg a Res publica boldogulását. A valóban tehetséges gyermekek azonban nem kapják meg képességeiknek megfelelő képzésüket. Helytelen dolog itt demokratikus elvekre hivatkozni, mert a demokrácia vezetése is a legjobbjainkon nyugszik. Ennek a vezető rétegnek a kiképzésében nagy szerepe lehet a latin nyelvnek, amely hatalmas formális képző erejénél fogva egyik legalkalmasabb tantárgy a legkiválóbb elmék kimüvelésére.

3. *Stella S. Center: Latin in important factor in Developing Skill in Reading Englisch.*

Önálló ítélete és kritikája csak annak az embernek lehet, aki az ehhez szükséges ismeretalapot olvasmányai.al megszerezte. A cikk szerzője több szakíró adatai alapján megállapítja, hogy az amerikai ifjak tizenöt-húsz éves korban még nem tudnak *jól* olvasni, vagyis úgy olvasni, hogy a nyomtatott szöveg saját gondolatkörük gazdagitását eredményezné. (To get ideas) Erre őket külön meg kell tanítani. A Remedial Reading törekvései tehát nemcsak az alapfokon, hanem a felsőfokon is nagyon indokoltak. Az értelmes olvasás biztosításához igen sok tényező szükséges, mindenekelőtt megfelelő szókincs, mert, ha az olvasó szókincse nem ér fel az író szókincséhez, a gondolatátvitel sem történhetik meg. A szókincs fejlesztése tehát fontos feladat. Sok példán mutatja be, mily mértékben megkönnyíti a latin nyelv ismerete az angol szókincs gyarapodását. A latin nyelv ismerete *„Potenciális passziv"* szókincset ad, amely messze túllépi a szóban és irásban valóban használt *„aktiv szókincs"* terjedelmét. Elvezet az angol szókincs háromnegyed részének forrásához. A szóanalízis és szöveg összefüggések (context) alapján az ember kifejlesztheti azt a képességét, hogy tudományos szempontból megbizhatóan megállapithassa egy még elő nem fordult szónak értelmét. Szinte önmagának szótárává lesz.

4. *William H. Strain: A Frequency Study of Latin inflections. (Frekvencia tanulmány a latin alaktan köréből.)*

A cikk röviden párhuzamba állítja az anyanyelv és az iskolában tanult idegen nyelv tanulását kisérő körülmények és az ezekből származó eljárások különbségeit. A latin gyermek a latin nyelvet mint anyanyelvét haliás és utánzás alapján, tehát közvetlen módszerrel tanulta meg. Az iskolában, az út megrövidítése céljából, segédeszközöknek a grammatikát használjuk fel, a grammatika ugyanis egy-egy komplex nyelvrendszer megtanulásának a természetes módja. Más kérdés azonban, hogy van-e szükség a gazdag morphologia minden egyes alakjára? Vannak-e olyan alaktani formák, amelyek csak nagyon ritkán fordulnak elő és esetleg mellőzhetők lennének? Caesar, Cicero, Vergilius, Ovidius, Livius és Nepos a tananyagban szereplő műveinek tanulmányozása azt mutatja, hogy a nyelvtanban megtanított nyelvi alakok háromnegyed része alig fordult elő azokban a szövegekben, amelyek a latin tanítás alapjait képezik. Táblázatokban mutatja be pontos adatait a név és igeragozás alakjai gyakoriságának. A táblázatok azt mutatják, hogy sok olyan grammatikai alak van, amely a valóságban alig fordul elő. A tanításnak csak azokat kellene felölelnie, amelyek feltétlenül szükségesek.

5. *John Toldsley: Latin is a Social Science Study.*

A latin tanulásnak szociális szempontból is nagy jelentősége van. A világuralomra jutott római népnek a lelke a nyelvének a közvetítésével befolyásolhatja a latin nyelvközösségen kívül álló idegenek jellemének kialakulását is. Különösen akkor produkál mély lélektani hatást a kutatóra, ha a tanulmányozás folyamán nemcsak az értelemre, hanem az érzelemre is appelláló módszerek érvényesülnek. Meg akarom tudni, mi tehette olyan naggyá a római népet? Magam is hozzá hasonló,

részben *azzá* akarok lenni. Ha ilyen gondolatok vezérlik tanulmányainkat, nevelési szempontból vitathatatlannak látszik a latin tanulmányok szociális jelentősége.

Dr. Németh Sándor.

Néptanítók Lapja 1939: 6—7. sz.

A felvidéki államfordulat óta a magyar művelődéspolitika legalapvetőbb kérdése a felszabadult területek oktatásügye lett. E kérdéskörnek a részletei igen szerteágazóak. A cseh szellemiség leghatásosabb terjesztő eszköze az iskola volt s így az okozott károkat, a baj természetének megfelelően, elsősorban a magyarelvű irányítás alá került iskolákkal kell ellensúlyoznunk. Ennek a helyes gyakorlati magatartásnak szabja meg az irányvonalait *Kósa Kálmán: Felszabadult területeink a mult és jövő iskolapolitikájának tükrében* c. tanulmányában. Érvelésének szavahihetőségét megrostált adataival igazolja. Jellemző képet festenek a tanügyi statisztikai adatok, melyek szerint a csehszlovákoknál 6976 lélekre esett egy polgári iskola, 48.687 lélekre egy középiskola és 21.536 lélekre egy tanítóképző, addig egy magyar tanítási nyelvű polgári iskola 62.902, középiskola 137.384, tanítóképző 691.923 (!) magyar lakosra jutott.

Kósa Kálmán a magyar kultúrpolitika szervezetébe úgy kívánja beleilleszteni a Felvidéket, hogy az újjáépítést a legszélesebb néprétegek kultúrájának emelésével, a népoktatásügy rendezésével kezdi. A helyzetnek ez a nagyvonalúan reális felismerése főként a Felvidéken kívánatos, mert ezáltal az iskola is eredményesen járul hozzá a társadalomszemléleti ellentétek megszüntetéséhez. A szerző megvizsgálja az összes iskolafajtákat s mindenütt kifejti a hivatalos magyar álláspontot is Nem áll módunkban valamennyi elvi természetű nézetét ismertetni, ennélfogva csupán a mindannyioknál közös gondolatforrást világítjuk meg. Kultúrpolitikánk legelső feladatául az erkölcsi tartalommal telített nemzetnevelés biztosítását jelölte meg, de a szentistváni elv korszerű értelmezésében. A nemzetnevelést így értelmezi a hivatalos magyar kultúrpolitika s ezt bizonyítja többek között az is, amit vallás- és közoktatásügyi miniszterünk a képviselőház egyik multévi ülésén a kisebbségi népiskolákkal kapcsolatban mondott: „A népiskolában a kisebbségi anyanyelvi és magyarnyelvi oktatás keretében teljes mértékben érvényesülni fog a nyelvi kisebbségek kulturális joga, de természetesen érvényesül a magyar nemzet és a magyar állam érdeke is, mert idegenajkú derék honfitársainkat megtanítjuk az állam nyelvére és arra, hogy a nemzetközösség szellemébe illeszkedve jó és hűséges állampolgárok legyenek."

Wagner Ferenc.

VEGYES

Czimmermann Pál kegyesrendi tanár halála. Május 5-én egy napi szenvedés után Teremtőjéhez költözött *Czimmermann Pál*, a szegedi kegyesrendi gimnázium rendes tanára. Szivünkbe sajgott a fájdalom, midőn láttuk, hogy a halál vihara mint söpörte el a jól kitermelt, de még lombosan álló zöld ágat s akivel még tegnap együtt voltunk, együtt dolgoztunk — egy nap leforgásán belül már csak néma tanúja az élet pusztulásának, emléke a multnak s fájdalma az élőnek. Földi életének 62 évéből majdnem 39 esztendeig szolgálta az Urat, szolgálta a magyar tanügyet s a jól megérdemelt pihenés előtt, munkahelyéről szólította el a Gondviselő Isten hű szolgáját. Buzgó, munkás életének legnagyobb részét Szegeden töltötte a jeles pedagógus. Innen ment a Felvidékre, Kisszebenbe házfőnök-igazgatónak. Ezt a tisztséget az összeomlásig viselte, majd Kolozsvárt tanított s onnan jött vissza megint régi kedves helyére, hogy tovább hintse lelkének kincseit, szaktárgyain, a történelmen és földrajzon keresztül, mely tárgyakat a fegyelmezett, képzett tanár mindent betöltő lelkiismeretességével és szeretetével adott elő kicsinyeknek és nagyoknak egyaránt. Czimmermann Pál nagyon szerette szegedi tanítványait, kiket 24 esztendőn keresztül nevelt és tanított s régi tanítványai viszont őt a szerette minden jelével halmozták el, valahányszor közéjük ment, vagy találkozott velök.

Halála nagy veszteség a piarista rendnek, a magyar tanügynek s a szegedi kegyesrendi gimnáziumnak. R. i. p.

Dr. D. G.

A szegedi szakoktatási kiállításról és szakértekezletről. Május 14-én vasárnap délelőtt 11 órakor nyilt meg az Iparostanonciskola épületében a szakoktatási kiállítás.

Dr. Kisparti János tankerületi királyi főigazgató kiséretében érkezett a kiállításra *dr. Kósa Kálmán* miniszteri osztályfőnök, a vallás és közoktatásügyi miniszter képviseletében, *dr. Damjanovits Lajos* miniszteri tanácsos, a szakoktatási osztály főnöke és *dr. Pogány-Schöpflin Károly* miniszteri titkár az ipari- és kereskedelmi oktatás előadója.

A megnyitó előadáson megjelentek: vitéz Mérey László altábornagy, a szegedi hadtest parancsnoka, dr. Pálfy József Szeged város polgármestere, dr. Muntyán István királyi itélőtáblai elnök, Pintér Ferenc ny. tábornok, a Légoltalmi Liga parancsnoka, dr. Várkonyi Hildebrand, dr. Csekey István, dr. Ditrói Gábor egyetemi ny. r. tanárok. dr. Szőkefalvi Nagy Gyula egyetemi ny. rk. tanár, a Polgáriiskolai Tanárképző Főiskola igazgatója, Tonelli Sándor dr. a kereskedelmi és iparkamara főtitkára, továbbá egyesületek és intézmények kiküldött képviselői.

Megnyitóul a szegedi női felsőkereskedelmi iskola 80 tagú énekkara a Himnuszt énekelte. Utána Nyári György c. főigazgató üdvözölte a miniszter képviselőjét és a megjelent előkelőségeket. Felkérte *dr. Kósa Kálmán* miniszteri osztályfőnököt a kiállítás megnyitására. A miniszter képviselője megnyitójában rámutatott arra a nagy munkára, amelyet *dr. Kisparti János* tankerületi főigazgató a szegedi tankerületben a nevelés és oktatás minden ágában végez. Tolmácsolta a vallás- és közoktatásügyi miniszter üdvözletét. A női felsőkereskedelmi iskola a Szózatot énekelte ezután, majd a kiállítás egyes termeinek megtekintése következett.

Tizenhat tanteremben 38 iskola

anyagát gyüjtötték össze az alsó- és középfokú ipari és kereskedelmi iskolák tanárainak, tanulóinak munkáiból.

A szegedi felsőipariskola két hatalmas termet töltött meg igen érdekes és értékes munkával. A kiállított rajzok, tanműhelyi munkák igazán dicséretére vállhatnak tanárnak és tanítványnak egyaránt. A modell repülőgép építésének a helyszínen való bemutatása igen ötletes gondolat volt és bizonyára nem egy ifjút hódított meg, ennek a nemzetvédelmi szempontból oly fontos munkának. Örömmel állapítottuk meg, hogy a tehetségeket az iskola felkarolja és alkotásaikat is ide hozta a kiállításra. Ügyes, jó meglátásra, praktikus felkészültségre való találmányok egész sorát találjuk itt.

Az iparos cserkészek kiállítása is igen nagy látogatottságnak örvendett. Bemutatták a cserkészek azt, hogy miként lesz az inasból cserkész, különb ember társainál. Az egyes csapatok ügyesen oldották meg feladatukat. Résztvettek itt a szegedi iparostanonciskola fiú- és leány cserkészcsapatai, a békéscsabai, hódmezővásárhelyi és a szegedi püspöki tanoncotthon iparos cserkészcsapatai. Emelte a kiállítás fényét cserkész iparművészeink és grafikus művészeink kiállítási anyaga is.

Legérdekesebb és egyben leghűbb képét kaptuk a kereskedelmi és iparoktatásnak a grafikonok termében. A több száz művészien festett grafikont Bozó Gyula és Fábián Imre iparművészek, a szegedi iparostanonciskola óraadó tanárai készítették el. Minden táblázat megállásra kényszerít bennünket Igaz, őszinte keresztmetszetét adja nekünk az ipari és kereskedelmi oktatásról ez a sok statisztika, grafikon. Erre még e lap hasábjain más alkalommal vissza kívánunk térni.

Az iskola emeleti termeiben voltak elhelyezve a szakirányú iparostanonciskolák. Ezeknek az iskoláknak szerkezeti és művészi rajzai, valamint a mester műhelyekben elkészített ipari tárgyai olyanok, hogy büszke öntudattal állíthatjuk, ha ilyen iparosok kezébe tesszük le jövő iparunk sorsát, úgy érezzük. hogy ezzel Nagymagyarország pilléreit rakjuk le. Külön teremben voltak a szegedi zárda nőipariskolájának gyönyörű készítményei. Az iskola magas nívóját a műhelyben elkészített szebbnél-szebb munkadarabokon mutatták be. Igen sokat tanultunk ezen kiállítási teremben. A dísztermet betöltő igen értékes anyaggal szerepelt a kiállításon a szegedi szakirányú iparostanonciskola.

A kereskedelmi élet minden vonatkozásának kihangsúlyozása jellemzi a női felsőkereskedelmi iskola termét.

Külön említést érdemelnek a békéscsabai kereskedelmi iskola szemléltető táblái. Igen szép kivitelüket sokszorosan felülmúlja azok szellemes összeállítása. A fiú felsőkereskedelmi iskolák közül a szegedi állami felsőkereskedelmi iskolát kell felemlítenünk. A sok emlék, oklevél, az iskola munkájának írásos bizonyítékai szinte az egész termet elfoglalja.

Az általános irányú iparostanonciskolák közül ki kell emelni a makói iparostanonciskolát. Igazán művészit és nagyot alkottak. Régen a szakirányu iskolák között volna már a helye ennek az iskolának.

A kereskedő tanonciskolák közül a szegedi kereskedő tanonciskola külön termet kapott, ahol ügyes elrendezésben láttuk a kereskedő tanoncoktatáshoz szükséges pedagógiai segédeszközöket, táblázatokat, képeket.

A kiállítás megtekintése után a szegedi Hági étteremben közebéd volt, amelyen mintegy kétszázan vettek részt.

Fél négyórai kezdettel *szakértekezlet* volt a szegedi városháza közgyűlési termében, melyet dr. *Kisparti János* tankerületi királyi főigazgató nyitott meg.

Az 1936. évi V. t. c. azt írja elő, hogy minden magyar iskolában legyen szakszerű oktatás — mondotta. A szakiskolák nálunk még nem éltek sokat, de az ipar és kereskedelem rövid idő alatt oly nagyot fejlődött, hogy ez a fejlődés magával hozta az ipari és kereskedelmi iskolák rohamos fejlődését. A gazdasági iskolák az élet iskolái, amelyeknek éppen úgy, mint az életnek, rugalmasaknak kell lenniök.

Megnyitójának további során kifejtette, hogy ezek a gazdasági, ipari és kereskedelmi iskolák a legszociálisabb iskolák, mert a társadalom támogatására legjobban rászorulnak. A közületek támogatásának mértéke nagyban hozzájárul az egyes iskolák egyéniségének kialakításához. A szakiskolában ugyan az értelmi nevelésen van a hangsúly, de vannak fontos nevelési feladatai is. A növendéket megbízhatóságra, pontosságra, kötelességteljesítésre és kitartásra is kell nevelni, hogy majdan hivatását a legtökéletesebben tudja betölteni.

Gálik Pál békéscsabai iparostanonciskolai igazgató „Az iparostanonciskola problémája" címen tartotta meg előadását. Kifejtette, hogy az iparosokat nevelő iskolát, az iparostanonciskolát nem tartják komoly intézménynek. Ezt a társadalmi közönyt kell elsősorban megváltoztatni, s ezt a munkát az ipartestületek, iparhatóságok és kamarák végezhetnék el áldásosan. Az ipari pálya fontosságára való tekintettel kívánja a képesség- és tehetségvizsgálat behozatalát. Végül a tanonciskolák egységes képesítésének kérdéséről beszélt.

Jung Péter, a szegedi felsőipariskola igazgatója „A műhelygyakorlatok és azok nevelő hatása" címen tartott előadást. A műhely nemcsak anyagot, hanem embert is formál, — mert a teljesítmény, a pontosság, a megszabott idő kemény elhatározást, akaraterőt tételez föl. Kemény az acél, keményebb a vés̈ő, de legkeményebb az az akarat, amely ezt a munkát irányítja. Kifejtette, hogy a tehetségnek erős akarattal is kell párosulni, hogy az egyén boldogulhasson. A műhelymunkának mentesnek kell lenni minden hamisságtól. Az erkölcsi törvények épp úgy kötnek bennünket mint az anyag törvényei. A műhelymunka csak szociális munkával képzelhető el. A műhelyi rend, pontosság és a szociális együttérzés ilyen képzett embereket ad az életnek.

Ezután *dr. Aldoboly Nagy Miklós* felsőkereskedelmi iskola tanár „A kereskedőtanoncok szociális helyzete" címen tartott előadást, kiemelve előadásában, hogy a kereskedőtanoncok szociális helyzete a legutóbbi törvényes rendelkezések értelmében javult, sőt most jónak mondható.

Dr. Diószeghy András, a makói felsőkereskedelmi iskola igazgatója „A kereskedelmi iskolát végzettek és a mai gazdasági élet" címen értekezett. Rövid történeti visszapillantás után kifejtette, hogy nálunk eddig csak azok mentek gazdasági pályára, akik állami, vagy közhivatalokban nem tudtak elhelyezkedni.

Nyugaton sokat kell tanulni azoknak, akik gazdasági pályákra lépnek, nálunk azt tartják, ha nem tanul a gyerek, akkor inasnak adják, iparosnak, vagy kereskedőnek. A gazdasági oktatás kérdése az átképző-tanfolyamokkal még nincsen megoldva. A magyar keresztény ifjúságot ne a közhivatalok számára, hanem a független gazdasági pályákra neveljük.

Az előadások elhangzása után Csizmazia Kálmán főigazgató terjesztette elő indítványát, majd dr. Damjanovits Lajos miniszteri osztálytanácsos válaszolt az elhangzott előadásokra.

Dr. Kisparti János elnök zárószavaival ért véget a szakoktatási értekezlet.

Babiczky E.

Két memorandum.

A tanárság — jelen pillanatban az egész ország helyettes és óraadóhelyettes tanársága — megint megkisérelte két egymástól messze eső helyen, a visszacsatolt Felvidéken és az Alföldön, felemelni kiáltó szavát tarthatatlan helyzete miatt. Itt fekszik előttem két memorandum, melynek megrázó szavai nem hangozhatnak el nyom nélkül.

A felvidéki tanári kar súlyos nyomorának enyhítése és emberséges munkabérek sürgős bevezetése tárgyában két fontos kényszerítő okból látja szükségesnek, hogy felhívja a m. kir. kormány és Magyarország jobbérzésű közvéleményének figyelmét munkája emberséges és teljesen egyenértékű díjazásának sürgősségére.

Az egyik ok — mondja a kiáltvány — az a különleges feladat, ami reánk, végvidéki tanárokra, nemzeti kívánalom, faji parancs, sőt lelkiismereti kötelességként nehezedik. Húsz év céltudatosan magyartalanító cseh munkáját kell minden vonalon ellensúlyozni.

Mélységesen meg vagyunk győződve a magyar kultúra terjesztésének parancsoló szükségességéről a mi vidékeinken, annál is inkább, mert nem zárkózhatunk el a nemzetiségek igen sok helyen tapasztalható ama vágya elől sem, hogy a magyar kultúrkincs részeseivé váljanak. Ne legyen kénytelen a felvidéki tanár a társadalom életformáiból anyagi okokból kirekesztett, lenézett és megvetett szellemi proletárnak érezni magát, hanem a magyar vezetést oly sokáig sajnosan nélkülözött felvidéki társadalomnak is irányítója lehessen!

A másik ok, ami miatt a tanártársadalom vészkiáltást hallatni kénytelen, az a körülmény, hogy különösen a *„fiatal"* tanárok díjazása nemcsak a különlegesen nehéz felvidéki, vagy ha úgy tetszik végvidéki nagy feladatatokhoz képest, tehát relatíve, hanem a magyarországi ipari árakat, az életindexeket, különösen pedig az egyes minisztériumok hatáskörében megállapított minimális munkabéreket tekintve abszolute is megalázó és szégyenteljes. A felvidéken szolgálatot teljesítő középiskolai tanárok 70 százaléka óraadó helyettes 114 P nettó havi fizetéssel. Ez kétszeresen helytelen: először, mert ellenkezik a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1936. évi március hó 31-én kelt 32.400/1930. V. 1. számu rendeletének 12. paragrafusával és az 1934 XI. törvénycikkel, melynek értelmében a tanárok 66.6 százalékának rendes tanárnak kell lennie, másodszor pedig, mert sem a törvény, sem végrehajtási utasítása nem ismeri az óraadó helyettesi kategóriát. Az 1937. XXI. t.-c. 16. paragrafusa értelmében a kereskedelmi miniszter 1939. március 1-i hatállyal főiskolai oklevéllel rendelkező kereskedelmi tisztviselők minimális fizetését az első évben 150, a második és harmadik évben 170, a harmadik év után 200 P-ben szabta meg. *Európa kultúrállamaiban a tanári fizetések a katonatiszti fizetéseknél magasabbak, mert a tanárok végzettsége egyetemi és nem főiskolai.* Mindenképpen alaptalanul megrövidítettnek tekinti tehát magát a fiatal tanári kar.

A felvidéki tanári kar 70 %-a kopott, sokszor éltesebb rokonaitól ajándékba kapott ruháiban szégyenkezve kénytelen elkullogni kitűnő és olcsó cseh szövetekbe öltözött tanítványai elől. A diákság *„egytizesek"*-nek csúfol bennünket. Nyomorunk alkalmat adhat a megvesztegethetőség vádjára. Míg a katonai főiskolát végzett honvédtisztjeink 22 éves korukban azonnal állást, 240 P fizetést és többszáz pengő felszerelési összeget kapnak, addig a legtöbbször évekig állástalankodott tanár méltánytalanul 114 P-t kap, sőt iparostanonciskolai mérnök és tanár kartársaink a szakoktatás óriási kárára 91 P-t kapnak a műhelygyakorlatokkal együtt minden nap nyolc órára felmenő munkaidejükért.

Mindezek értelmében a többszázfőnyi „fiatal" felvidéki tanári kar kéri:

1. a jelenleg óraadó helyettes tanároknak helyettes tanárokká való sürgős kinevezését és két év mulva automatikusan való rendes tanárokká való előléptetését. Hogy festene hazánk honvédelme, ha tisztjeink óraadó helyettes hadnagyi minőségben 4—6 évet volnának kénytelenek várni létminimumos munkabérükre? Viszont *a magyar tanítás is honvédelem* itt a végeken, amint ezt már a miniszterelnök úr is megállapította;

2. a két évnél több szolgálattal rendelkező tanárok azonnali rendes tanárokká való kinevezését;

3. a tanári fizetést csökkentő rendelkezések sürgős hatályon kivüli helyezését;

4. a honismeret és a magyar kultúrgócokkal való szoros kapcsolat érdekében a MÁV. vonalain olyan tanári kedvezmény megadását kérjük, amely félárujegy váltása mellett az egy fokkal magasabb kocsiosztály igénybevételére jogosit;

5. mint ahogy az anyaország minden felelős tanári testülete hangsúlyozta a tanárok szociális helyzetének javitása érdekében indított mozgalmában, — mi, helyettes és óraadó helyettes tanárok legnagyobb részt tul vagyunk a 30 éves életkoron, ezért tisztelettel kérjük, hogy a felekezeti, vagy községi iskoláknál és tanári állás hijján esetleg más természetű állami, vagy közületi hivatalnál eltöltött éveink is figyelembe vétessenek."

Ehhez a megrázó hangú kiáltványhoz nincs semmi hozzátennivalónk. — Sajnálatos hang ez abban a magyar tanártársadalomban, mely hosszú időn át, mintegy eszmei magasságban, látszólag minden anyagi baj és — horribile dictu — nyomor nélkül, valóban csak szemérmes szegényként élte a maga küzdelmes életét. Hogy azonban a segítés elodázhatatlan pillanata itt van már, azt egy másik, gróf Teleki Pál miniszterelnöknek május 18-án 271 óraadóhelyettes tanár aláírásával átadott emlékirat is mutatja, amit csonkahaza említett tanárai nyujtottak át. Ez többek között a következőket mondja:

„Engedje meg Nagyméltóságod, hogy fiúi őszinteséggel, határtalan bizalommal és szeretettel, de egyúttal *férfias nyiltsággal is elmondhassunk egyetmást mindabból, ami csak meddő vitatkozás és léleksorvasztó aggódás hangja bennünk, ha egymás között vagyunk.*

Mi, harmincévesek, kevésbbé szerencsés családi- és életkörülményeink miatt nem tudtunk és belátható időn belül nem tudunk megnősülni. Ha pedig eljutunk a családalapitás lehetőségét megadó kinevezéshez, azzal a gyötrő érzéssel indulhatunk el életünk új útján, hogy gyermekeinket nem fogjuk felnevelni, a kérlelhetetlen idő ugyis meg fog állítani félúton . . . Mi pedig, harminc éven felüli nősek, akik már hosszú évek óta lelkes és boldog örömmel tanitunk, akiket otthon gyermekeink várnak, mi rettentő harcot vivunk önmagunkkal és a lelkiismeretünkkel: Hiszen mi *azért nősültünk meg, mert töretlen hittel biztunk a családvédelemben, biztunk a kormány segiteni-akarásában.*

A 120 pengős fizetéssel együtt jár a társadalom szánalma, nyiltan bevallott sajnálkozása, amellyel a humanitás örve alatt olykor alamizsnával szégyenit meg bennünket.

Egyikünk aggódva vitte a szakorvoshoz kisleányát. Végül öröm, de egyúttal szégyen is volt számára az egyetlen megoldás: a főorvos „nyolcvan pengős tanártól" nem volt hajlandó honoráriumot elfogadni.

Egy nős kartársunk fogtömeséért az egyik jólkereső orvos szintén nem volt hajlandó semmit sem elfogadni,

amikor megtudta, hogy óraadó-helyettes tanárról van szó.

Az egyik vidéki városka Uri Kaszinója alapszabálymódosítással akarja lehetővé tenni, hogy a kezdő tanárok is tagjai lehessenek — közben szégyenkezhettünk diákjaink előtt a helyi sajtó vezércikke miatt, mely helyzetünkkel foglalkozik.

Kegyelmes Urunk! Jól tudjuk, hogy az ember értéke az általa végzett, becsületes munka értékétől függ. Nem is vesszük komolyan a jó vidék rangos úrhatnámságban tett kijelentéseit, mert minket apáink véradója, testvéreink kenyérharca, az egyetemi évek összetartó ereje összekovácsolt és egyenlővé tett. Mi megtanultuk idejekorán, hogy a hazát kötelességteljesítéssel kell szeretni hivatásunkat és a ránkbízott ifjúságot szeretjük és azt is állíthatjuk, hogy a szülők társadalma ismeri és elismeri munkák értékét. Annak a körülménynek, hogy a társadalom vezetőinek egy része a megszégyenítően kis fizetés miatt alacsonyabb kategóriába soroz, csak a maradi elavult közszellem az oka; viszont sajnálatosan igaz, hogy *élet és kultúrszükségleteink szintjét mélyen leszállítva nem is várhatjuk el azt a tekintélyt, mely a nemzet nevelői számára oly elengedhetetlenül szükséges.*

Végeredményben, akár kaptunk állást, akár nem a diploma megszerzése után, meggyötört ídegekkel, megtépázott idealizmussal állunk itt valamenynyien, s ha még mindíg szárnyaló lélekkel és jókedvvel állunk a kultúra vártáján, azt csak a fiatalság heroizmusának és bennünk Anteusként élő hivatásszeretetünknek köszönhetjük.

Mélységes tisztelettel kérjük Nagyméltóságodat, hogy a helyettes és óraadóhelyettes tanárok közül mindazokat, akik vagy szolgálati idejük, vagy koruk, vagy gyermekeik száma folytán erre érdemesek. a magyar jövő és a megnagyobbodott Magyarország érdekében a törvény alapján kivétel nélkül kinevezni kegyeskedjék. Nem vagyunk létszámfölöttiek, hiszen sok iskolában túlsúlyban is vannak kinevezetlen tanárok, néhol az érettségi bizonyítványt is csak kinevezetlen tanárok írják alá és minősítésünk — reméljük — azt bizonyítja, hogy megtettük kötelességünket. Hisszük, hogy kívánságunk teljesítése nem boritaná fel az állam költségvetését, hiszen csak azt kérjük, ami elődeinké volt és amit kapunk, azt vissza is adjuk a nemzetnek, melynek boldogulásáért élni és halni szent kötelesség. Igazságunk tudatában bocsátjuk útnak kérésünket és tudva azt, hogy Nagyméltóságod mennyire szívén viseli helyzetünket, bizunk abban, hogy az meghallgatásra is fog találni. (—.—)

A Délmagyarországi Nevelők Egyesülete. Május hó 9-én tartotta az Iparostanonciskola tanácstermében a D. N. E.-nek szakotatási szakosztálya gyűlését, amelyet *dr. Becker Vendel* szakosztályi elnök nyitott meg.

Kelemen Ferenc, a makói iparostanonciskola igazgatója tartotta meg ezután „Az iparostanoncnevelés társadalmi és nemzeti vonatkozásai" címen előadását. Kijelentette, hogy az ember önmagában nem teljes egész és csak közösségben képes munkára. Nem beszélhetünk öncélú középiskolai, vagy polgári iskolai nevelésről, — mondá — hanem ki kell domborítani a nemzet cselekvő tagjaivá való nevelés fontosságát. A magyar társadalom sem ápol olyan lelki erőket magában, amely az iparosnevelés korszerű voltát felszínen tartaná. A 60.000 iparos ifjú nevelése igen fontos feladat, annál is inkább, mert ezek 60 %-a proletár családból származik. A magyar iparosnevelés sürgős javításokat kíván. Elsősorban megemlíti azt, hogy 300 tanonciskola közül csak 90 rendelkezik önálló épülettel, ebből is 25 Budapesten van. Első és legfontosabb feladat tehát, hogy az iskolákat önálló épületekben helyezzék el. Az iskolának kifelé nincs sem-

miféle tekintélye. A segédi vizsga letehető minden iskolai végzettség nélkül is. Az iparostanonciskolák felügyelete sem elégséges. A tanonc részére feltétlenül biztosítani kell teljes vasárnapi munka szünetet. Az oktatást és nevelést feltétlenül főhivatású tanerőkre kell bízni, akik a nevelést és oktatást életcélul választották. Vagyis más oldalról igénybe nem vett nevelőgárdát kell biztosítani a tanoncoktatásnak.

Elnök felkérte előadó igazgatót, hogy előadásának kiemelkedő részeit indítvány formájában dolgozza fel és az értekezlet ezeket az indítványokat a főigazgatóság mellett működő közoktatási tanács elé terjeszti.

Dr. Pozsonyi Zoltán felsőipariskolai tanár tartotta meg ezután előadását „Iparoktatás" címen.

Az iparoktatásnak a középiskoláktól eltérő szellemiségét elsősorban annak célkitűzése határozza meg, s ez a hazánkban életszükségletként felismert iparfejlesztés. Az iparisкola tehát elsősorban az életnek nevel. Ennek a célkitűzésnek megfelelően vizsgálja az iparoktatás formáit: a műhelyi oktatást, az iskolai oktatást és a tanfolyamokat. A gyakorlati szempont vezessen a tanárok megválasztásánál is.

Babiczky Ede.

A debreceni Nyári Egyetem Európa legnépesebb szünidei tanfolyama. A debreceni egyetem az idén is megrendezi szünidei tanfolyamát, a Nyári Egyetemet aug. 1—18-ig, amely ma már a világ legnépesebb szünidei tanfolyama. Tavaly 22 nemzet fiai közül 812 hallgatója volt; ez a szám mindennél jobban bizonyítja, hogy ez az 1927-ben alapított kitűnő magyar intézmény világviszonylatban is általános érdeklődést keltett.

A Nyári Egyetemen a legkiválóbb magyar és külföldi professzorok tartanak előadást a forrongó Középeurópa kérdéseiről, az európai szellemi, gazdasági és technikai fejlődés legújabb eredményeiről angol, francia, lengyel, magyar, német és olasz nyelven. Ugyanezeken a nyelveken kezdő és haladó nyelvleckék is folynak. Az idegenekkel való állandó együttlét pótolja minden tekintetben a külföldi tanulmányutakat.

A tanulmányi programmot úgy állították össze, hogy a hallgatóságnak legyen ideje üdülésre és sportolásra a debreceni Nagyerdőben elhelyezett városi fürdőtelepen. Ezenkívül hangversenyek, magyar és idegen táncbemutatók, filmelőadások teszik változatossá a programmot. Kirándulásokat rendez a Nyári Egyetem igen kedvezményes feltételek mellett az ország minden részébe (Kassa, Mezőkövesd, Eger, Lillafüred, Szeged, Balaton, Hortobágy). A debreceni Nyári Egyetem hallgatói nagy utazási és vizumkedvezményeket élveznek. A részvétel előképzettséghez nincs kötve.

A beiratkozásra vonatkozólag felvilágosítást készséggel nyújt a Nyári Egyetem titkársága (Debrecen, Egyetem).

Ifjúsági hangverseny Kecskeméten. A nagykőrösi ref. tanítóképző és a kecskeméti ref. tanítónőképző intézet növendékei április 30-án délelőtt a gr. Tisza István gimnázium dísztermében hangversenyt rendeztek közösen. A „Jövő Útja" c. ifjúsági lap munkatársainak műsorszámait Imre Sándor dr. egyetemi tanár, egyházkerületi tanügyi előadó megnyitó beszéde vezette be. A két testvérintézet ifjúságának tanári ellenőrzés mellett közösen szerkesztett lapját — a Jövő Útját — mint a tanulók önállóságra való törekvésének, nyilvános szereplési készségének és együttes munkájának a bizonyítékát ajánlotta a közönség figyelmébe.

A két intézet tanári testületéből az énekkarokat vezető Márton Barna és Lovass László, továbbá Sonkoly István dr. hegedűtanár és a játékát kísérő Dobai Pál vettek részt az ifjúsági hangversenyen.

Árpád nyomda nyomása, Szeged. Nyomdáért felel: Szittner János.

TARTALOM

Oldal

KISPARTI JÁNOS: A mezőgazdasági ismeretek tanítása a szegedi tankerület nevelő iskoláiban — — — — — — — — 193

ÉBER JÁNOS: Néhány szempont az alsófokú magyarnyelvi oktatáshoz — 197

JUHÁSZ BÉLA: A liceum sorsa — — — — — — — — 200

DARVAS ANDOR: A ponyvakérdés — — — — — — 203

CSANÁDY SÁNDOR: Szabadon portyázó vándordiákok dúlásai — — 207

KISS KATALIN: A magyar iskolák kérdése Jugoszláviában — — — 211

IRODALOM.

Dr. PADÁNYI-FRANK ANTAL: A nevelés módszere (*Wagner Ferenc*); SZÁNTÓ LŐRINC: Arany János Toldijának iskolai tárgyalása (*Vajtai István*); Dr. JUHASZ JENŐ: Magyar nyelvtani óratervek (*László István*); KORNIS GYULA: A mai világ képe. I. Szellemi élet (*Aldobolyi Nagy Miklós*); Dr. PÉCHY HENRIK: A történelmi hullámelmélet és a történelmi jövő kiszámítása (*Zsámbéky László*); KOMORÓCZY GYÖRGY: A mai Lengyelország (*Visy József*); BORBÉLY LÁSZLÓ: Tengerre magyar (*-ami-*); DARVAS JÓZSEF: Egy paraszt-család története (*Kemény Gábor*) — — — — — — — 213

LAPSZEMLE.

Magyar Női Szemle (*N. L.*); Láthatár (*Sárik Elek*); Education, Borton (*Németh Sándor*); Neptanítók Lapja (*Wagner Ferenc*) — — — — 224

VEGYES.

D. G. Czimmermann Pál kegyesrendi tanár halála; *Babiczky Ede*: A szegedi szakoktatási kiállításról és szakertekezletről; Két memorandum; *Babiczky Ede*: A Délmagyarországi Nevelők Egyesülete; A debreceni Nyári Egyetem; Ifjúsági hangverseny Kecskeméten — — — — — — — 234

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik július és augusztus hó kivételével minden hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Laptulajdonos: a Magyar Nevelők Egyesülete. Felelős szerkesztő: Dr. Tettamanti Béla, felelős kiadó: Dr. Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal Szeged, Baross Gábor utca 2 szám. Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P. kettős szám ára 2.40. P. Szerkesztőségi órák (Zerge-u. 19. I. em.) minden hónap első hétfőjén 5—6-ig.

ÁRPÁD NYOMDA
SZEGED